



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DEL CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dispositivos para el ejercicio del derecho a la participación infantil: El caso de una Escuela Primaria en Pachuca

TESIS

que para obtener el grado de
Maestro en Ciencias de la Educación

PRESENTA

RAFAEL CASTELÁN MARTÍNEZ

Directora de Tesis
DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA

Comisión Revisora
Dr. Christian Israel Ponce Crespo
Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara

Pachuca, Hidalgo, Mayo 2018



OF. NÚM. 38 UAEH/ICSHU/ARACED/05/18

**MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
 DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
 P R E S E N T E.**

Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“Dispositivos para el ejercicio del derecho a la participación infantil: el caso de una escuela primaria en Pachuca”** que para optar al grado de maestro en Ciencias de la Educación, presentó el **C. Lic. Rafael Castelán Martínez** con número de cuenta, 91050 matriculado en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Décima Generación 2016-2017, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que el candidato antes referido; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

Sin otro particular y en espera de su valioso apoyo el cual nos permitirá cumplir con los objetivos institucionales, me despido de usted enviándole un cordial saludo

ATENTAMENTE
 “AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
 Pachuca de Soto, Hgo., a 21 de mayo de 2018

Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara
 Presidente

Dra. Amelia Molina García
 Vocal



Dr. Christian Israel Ponce Crespo
 Secretario

Dr. Alberto Severino Jaén Olivas
 Director del Icschu

C.C.P. Archivo
 ASJO/arp

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4.5 s/n, Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México; C.P. 42084
 Teléfono: +52 (771) 71 72000 ext. 4201, 4205
 icschu@uaeh.edu.mx



www.uaeh.edu.mx

Dedicado a las niñas, niños y adolescentes con quienes he aprendido desde hace diez años en el “Cachiverano”; a niñas, niños y docentes que participaron en esta investigación.

A toda mi querida familia.

A mis colegas de SEIINAC que han decidido luchar por la participación de la niñez y los derechos humanos.

A colegas y activistas de los derechos humanos y los derechos de la infancia.

A mi tutora, colegas, asesores y personal de la Maestría en Ciencias de la Educación por su acompañamiento, persuasión y generosidad.

A Conacyt por invertir en la investigación social del país.

A mis compañeros estudiantes y colegas de UPN-Hidalgo, por caminar a la par en estos proceso.

A Daniel, Diana, Dano, Minerva, José Luis, Abdiel, Maricruz, Chava, Saúl, Maggy, Itzel, y David por su cálida compañía, su tierno abrazo y la palabra perfecta como ánimo para esta investigación.

Resumen

El derecho a la participación de niñas y niños busca ejercerse en diversos ámbitos como el familiar, el escolar y el social; en esta tesis se aborda la participación de la niñez en el contexto escolar, para ello se conceptualiza a la niñez, la infancia y participación, así como el derecho a la participación de niñas y niños como un derecho fundamental, generando una crítica a los esfuerzos para garantizarla desde el Estado mexicano. La tesis se construyó a partir del estudio en una escuela primaria en Pachuca como un caso particular, pero que en términos hermenéuticos tiene la posibilidad de representar una multiplicidad de escuelas del país; se abordó desde un andamiaje teórico definido como “dispositivos para la participación de la niñez” que integra a su vez las dimensiones normativa, posicional, experiencial y *rizomal* del mismo, las cuáles de manera conjunta generan una serie de concepciones y prácticas que reproducen posiciones y formas particulares de participación o la limitación de ésta.

La investigación se desarrolla con base en una metodología cualitativa con un acercamiento etnográfico que recuperó el método de la observación participante y de entrevistas con docentes y estudiantes, fundamentada en la Sociología de la Infancia como una postura de hacer investigación, desde y con la infancia. Los resultados recuperan, en el dispositivo normativo, un análisis de los aprendizajes esperados relacionados con participación desde el primero hasta el sexto grado de primaria, así como las concepciones de docentes sobre la participación; el dispositivo posicional compara desde la propuesta de Trilla y Novella (2001), las distintas formas de participación simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación de la niñez en la práctica docente cotidiana de la escuela primaria; el dispositivo experiencial recupera prácticas escolares que se realizan de manera periódica como los convivios o los honores a la bandera que limitan o alientan la participación de niñas y niños; el dispositivo *rizomal* que describe dos procesos en los que es posible impulsar la participación de niñas y niños en las escuelas desde otras instituciones como el Instituto Nacional Electoral y el Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA).

Palabras clave: participación infantil, derechos de niñas, niños y adolescentes, infancia, ciudadanía infantil, participación escolar.

Abstract

The human right to participation of the children can be exercised in different areas such as the family, school and community; this research about the participation of children in the school, conceptualizes childhood and participation, the right to participation of the children as a fundamental right, express a review to guarantee it the Mexican State. The research was built from an elementary school in Pachuca as a case study, in hermeneutical terms, has the possibility of representing a multiplicity of schools in the country; it was approached from a theoretical scaffolding defined as "devices for the participation of children" which in turn integrates the normative, positional, experiential and rhizomal dimensions, together generate a series of conceptions and practices that reproduce positions and particular forms of participation or its limitation.

The research is developed since a qualitative methodology, recovered the ethnographic method and supported interviews with teachers and students, based on the Sociology of Childhood as a position to do research, from and with children. The results showing, in the normative device, an analysis of the expected learnings related to participation from the first to the sixth grade on elementary school and the teacher's conceptions about participation; the positional device compares from the proposal of Trilla & Novela (2001), since the simple participation, advisory, projective and metaparticipación of the childhood in the daily teaching practice of a elementary school; the experiential device recovers school practices that are carried out periodically, such as social events or worship of the flag, like that limit or encourage the participation of the children; the rhizomal device describes two processes to promote the participation of childhood from other institutions such as the Instituto Nacional Electoral (INE) and the Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA).

Key words: child participation, rights of children, childhood, children's citizenship, school participation

Contenido

Resumen	4
Abstract.....	5
Introducción	9
Capítulo I.- El reconocimiento de la participación de la niñez como un derecho fundamental	16
1.1 Derechos de la niñez y el derecho a su participación en el marco jurídico internacional	17
1.1.1. La participación de la niñez en los instrumentos de sistema internacional.	17
1.1.2. La participación de la niñez en el Sistema Interamericano de Derechos.	25
1.1.3. Hacia un concepto de la participación de la niñez: revisión de la Observación General 12.	28
1.2. El derecho a la participación de la niñez en el contexto jurídico mexicano..	31
1.2.1. Participación de la niñez en la legislación mexicana.....	32
1.2.2. La participación infantil en las políticas nacionales.	34
1.3. En demanda de la participación como un derecho fundamental	35
Capítulo II.- Los referentes conceptuales y teóricos para el abordaje del derecho a la participación de la niñez en el ámbito escolar	38
2.1. Niñez o infancia, la construcción de un concepto incluyente.....	38
2.2. Del concepto de participación infantil al concepto de participación protagónica de la niñez.	45
2.3. El enfoque de la sociología de la infancia: nacimiento de una nueva epistemología.....	51
2.3.1. Las teorías para el estudio de la niñez en la sociología de la infancia...	54
2.3.2. Los temas comunes en las teorías de la sociología de la infancia.	55
2.3.3. Los abordajes metodológicos en la sociología de la infancia.	57
2.3.4. El concepto de generación en la nueva sociología de la infancia.	58
2.4. Ciudadanía y su relación con la infancia.	58
2.4.1. Las ciudadanías y sus abordajes	59
2.4.2. La ciudadanía como práctica en la niñez	62
2.5. ¿El desarrollo del juicio moral de la niñez como condición para la participación o la participación como condición para el desarrollo del juicio moral?	64

2.6. La formación para la ciudadanía en el contexto escolar.....	66
2.7. Noción de dispositivo	67
2.7.1. El concepto de dispositivo desde lo pedagógico	69
2.7.2. Análisis de un sistema de formación como un dispositivo.....	71
2.8. Dispositivos de participación de la niñez en la escuela: un espacio de construcción.....	72
Capítulo III.- Abordaje Metodológico para la investigación.....	74
3.1. Enfoque y diseño metodológico	74
3.1.1. Diseño metodológico	75
3.2. Contexto de la investigación.....	78
3.2.1 La Colonia la Raza, como espacio de expresión de otras colonias o barrios de México.	79
3.2.2. La realidad concreta donde se despliega el dispositivo para la participación	82
3.2.3. Sujetos de la investigación en el dispositivo de participación.....	83
3.3. Indicadores del objeto de estudio	84
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.	86
3.4.1. Diseño y validación de los instrumentos	86
3.4.2. Procedimiento de aplicación, nomenclatura y simbología.	88
3.5. Procedimiento de análisis e interpretación de los resultados.....	89
Capítulo IV.- El dispositivo de participación de la niñez, entre los discursos del currículo, creencias y prácticas de una escuela primaria.	91
4.1. El dispositivo normativo para la participación.	91
4.1.1. Aprendizajes esperados con respecto a la participación.....	92
4.1.2 Concepciones de docentes sobre lo que es la participación de la niñez	114
4.2. Dispositivo Posicional	118
4.2.1. Participación simple, una relación con las concepciones de participación.	119
4.2.2. Participación consultiva, la importancia de reconocer los gestos en niñas y niños.	122
4.2.3. Participación proyectiva	125
4.2.4. La metaparticipación, un anhelo de niñas y niños.....	129
4.3. El dispositivo ético relacional (experiencial).	130
4.3.1. Los honores a la bandera como espacios de disciplinamiento de la participación.	131
4.3.2. Los convivios escolares y el rol de niñas y niños en éstos.	134

4.3.3 . Las prácticas de organización de actividades para niñas y niños.	140
4.4. Dispositivo rizomal.....	150
4.4.1. Parlamento infantil.....	150
4.4.2. Sistema Municipal de Protección de NNA.....	152
Conclusiones, recomendaciones y reflexiones finales.	157
Referencias	167
Anexos	176

Introducción

El presente documento constituye la base argumentativa para presentar la tesis que es el resultado del proceso formativo de la Maestría en Ciencias de la Educación, impartida en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en su décima generación (periodo enero, 2016 a diciembre, 2017); que se ubica en la línea de investigación sobre Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional que cultiva el Cuerpo Académico de Estudios Comparados en Educación, que aunado a los intereses particulares del autor, como activista y promotor de los derechos humanos, en particular los derechos de las infancias, refleja un compromiso por transformar ciertas concepciones y prácticas que se tienen con este segmento de la población.

El interés está en cultivar la línea de los derechos de niñas, niños y adolescentes, en específico del derecho a la participación. En esta tesis, acotada al contexto de una escuela primaria ubicada en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, el autor se remite al aspecto fundamental que tiene este derecho para re-significar la concepción de niñas y niños en cualquier contexto, para modificar la mirada respecto a otros sujetos y otras personas; de quitar el estigma de “incapacidad”, otorgado sólo por el hecho de tener una edad menor a la que denota la edad adulta (formalmente dieciocho años) y de acercar a las personas lectoras para mirar una posibilidad de entender a niñas y niños con habilidades e intereses particulares por la realidad social. Es una invitación a reflexionar sobre la importancia de las personas educadoras y de las personas que generan políticas públicas, para con ello desarrollar mecanismos de escucha y participación de niñas y niños; es un llamado para todas aquellas personas que se proponen la garantía o la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes, tengan la posibilidad de buscar todas las alternativas para repensarnos como una sociedad inclusiva.

El tema de esta investigación se centra en el derecho a la participación de niñas y niños en contexto escolar. Es una investigación realizada a partir de métodos cualitativos, como lo es la micro-etnografía (Murillo y Martínez, 2010), en una escuela primaria de la

ciudad de Pachuca. Las investigaciones sobre la participación de la niñez como un derecho, son relativamente recientes en México, puesto que la Convención sobre los Derechos de la Niñez (CDN) fue firmada y ratificada en los años de la década de 1990, y posteriormente, los cambios constitucionales para aplicarla se dieron hasta el 2001. Estos indicios se concretan con mayor lucidez y aplicabilidad hasta en el año 2014, con la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes¹. Sin embargo, el tema de la formación para la ciudadanía en la niñez es un tema que mantiene una relación estrecha con el de la participación. Del mismo modo, la relación de la democracia, la ciudadanía y la participación de las niñas y los niños, así como sus derechos, son conceptos que están íntimamente relacionados, y por tanto, han sido investigados en las ciencias sociales, pero desde una perspectiva distinta a la que pudiera darse en el campo de las Ciencias de la Educación.

Algunas investigaciones, como la de Alzate (2003), Ponce & Molina, (2011), Molina (2011), Rodríguez (2011), Molina & Heredia (2013), Ochoa & Morales (2014), Ponce, Casillas & Cardiel (2015), entre otros, se han ocupado indagar con personal docente y alumnado de diversos niveles educativos –en el que se ha dado prioridad a la educación secundaria, y en menor medida a la educación media superior y superior– las percepciones sobre ciudadanía, participación y democracia. Sin embargo, se han conocido escasamente las posiciones y perspectivas de personas funcionarias encargadas de la promoción de las políticas públicas dirigidas a la infancia, así como de alumnos y alumnas de educación primaria respecto a estos términos. Además, el acercamiento a estas percepciones se ha realizado con diversa metodologías, algunas de tipo cuantitativo y otras de tipo cualitativo, pero prevalece la recolección de datos a partir de encuestas u otros instrumentos de tipo cuantitativo.

Desde el currículo de la educación básica, las instituciones educativas de los niveles básicos y el superior se han investigado los aspectos que tienen relación con la formación para la ciudadanía. En tal sentido, Martínez, Armenta & Vargas (2011), Hernández (2015), Anaya & Suarez (2015), Lozano (2015); Santillán, Vilorio & Galaz (2015), Romo (2012) y

¹ Para profundizar en los aspectos jurídicos esta tesis dedica el capítulo II al análisis de todos estos instrumentos.

Molina (2011) han realizado estudios y análisis de la estructura curricular, principalmente sobre la Asignatura de Formación Cívica y Ética de la educación secundaria, y de algunas asignaturas de otros niveles educativos, de manera particular, el de formación de docentes. En este tenor, se detecta que lo que no se encuentra rescatado, en tales estudios, son los procesos de formación que tiene la niñez por parte de otras instituciones ajenas a la escuela, así como aquellos que se dan dentro de la institución educativa; es decir, ¿cuáles son las condiciones escolares e incluso contenidos curriculares de otras asignaturas distintas a la Formación Cívica y Ética que están o estarían abonando al tema de la participación? Siguiendo esta línea, hasta el momento no se han identificado o analizado las estructuras curriculares de la educación básica y su relación con la participación infantil.

En otras investigaciones, se reconocen las identidades individuales y colectivas para la participación infantil, es decir, sujetos o personas que realizan acciones de liderazgo o transformación de sus realidades, se reconoce su trayectoria de vida y formación; en estas investigaciones, que colocan las identidades como la resistencia que se vive en la cotidianidad en un salón de clases, se encuentran trabajos como los de Martínez (2009), Fernández (2015), Jaramillo (2007), Ugalde (2014), Novella (2012), que han abordado la temática con mayor precisión. Sin embargo, identificamos que no se han investigado las acciones de organización que realizan niñas y niños en algunos lugares de México y/o Latinoamérica. Claro, es importante hacer la acotación, que los trabajos de Liebel y Muñoz (2002), constituyen una excepción, ya que se han dedicado a rescatar procesos de organización de niñas, niños y adolescentes trabajadores en Perú, Guatemala, México Uruguay y España.

Otras investigaciones se han ocupado de la infancia y su relación con las políticas públicas, estas últimas, vistas como el discurso público que posibilita a las personas el marco de actuación, desde un sentido de control o de libertad. Desde tal perspectiva, los estudios de Rabello (2005), Saracostti, Caro, Grau, Kinkead & Vatter (2015), Orozco, Olaya & Villate (2008), Luna (2014), Calleja (2015) y Castelán, García & Olvera (2012), se han dedicado a estas relaciones, con lo que es posible identificar una oportunidad de investigación, que consiste en que la mayoría han discutido cuál ha sido la definición de infancia que ha permeado las políticas públicas en Latinoamérica, pero en ninguno de los

textos revisados se ha abordado o dibujado una política de participación infantil y, mucho menos, se ha estudiado cómo esta política se aterriza en las escuelas de educación básica.

Después de este breve análisis, es posible generar distintos e innumerables cuestionamientos, no obstante, los centrales para esta investigación se han acotado en el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿cómo ejercen el derecho a la participación niñas y niños de una escuela primaria en Pachuca?; ¿cómo se vinculan los mandatos sobre de participación infantil de los marcos jurídicos internacionales y nacionales con las prácticas de la escuela primaria (en particular la que es objeto de estudio)?; ¿qué aprendizajes esperados del currículo promueven la participación de niñas y niños en la escuela?; ¿qué tipo de prácticas generan los docentes de una escuela primaria para garantizar el derecho a la participación de niñas y niños?; ¿qué concepciones sobre la participación movilizan en docentes y estudiantes dichas prácticas?

Estas preguntas se han generado de manera reflexiva, con el fin de abordarlas desde la categoría de *dispositivo*, propuesta por Michel Foucault (1978) y desarrollada por otros teóricos como Deleuze (1990) y Agamben (2011); de manera más concreta o particular, en la educación, ha sido redefinida como *dispositivo pedagógico* y/o como *dispositivo para la formación*. Para efectos de esta investigación, se la define o se le entiende como un *dispositivo para el ejercicio del derecho a la participación de niñas y niños*. Con lo que el objetivo central de esta investigación es:

Conocer y caracterizar el dispositivo de participación de niñas y niños en una escuela primaria en Pachuca, Hidalgo y su impacto en el ejercicio del derecho a la participación, a través identificar aprendizajes esperados con relación a la participación, las prácticas y concepciones docentes que la movilizan o limitan.

Para dar cumplimiento al objetivo mencionado, y con ello generar un proceso de involucramiento en la temática y sobre todo para el desarrollo de la investigación, fue necesario realizar lo siguiente:

1. Identificar los aprendizajes esperados en la educación primaria, que tienen relación con la participación de la niñez.

2. Detectar las prácticas para la participación de la niñez en una escuela primaria en la Ciudad de Pachuca Hidalgo.
3. Conocer las concepciones que tienen los docentes y el alumnado de la escuela primaria objeto de investigación, sobre el término participación.
4. Describir las prácticas participativas que se dan y se generan en una escuela primaria de la Ciudad de Pachuca.

Realizar una investigación sobre la participación de niñas y niños en el ámbito escolar, permitirá tener un panorama sobre las formas en las que las autoridades nacionales y locales podrán integrar la participación infantil efectiva en los procesos de decisión de los centros educativos, con participación plena, efectiva y real de la niñez y la adolescencia. Dará cuenta de algunas experiencias que se promueven al interior de una escuela de educación primaria, con el fin de que quienes elaboren los protocolos y mecanismos de participación infantil, en los órganos tomadores de decisiones o de administración, tengan información específica, útil y vigente para integrarlos en sus programas y planes de acción. Un estudio de este tipo es importante porque visibiliza y recupera los nuevos paradigmas de concepción de las infancias. Muestra además, la forma en cómo ejercen sus derechos y las formas en cómo se están organizando en sus contextos inmediatos, en este caso una escuela primaria.

Uno de los aspectos que aportará este estudio es el punto de vista de niñas y niños como sujetos de la investigación, así como su relación con las personas adultas en la toma de decisiones, esto al interior de las aulas y en la institución educativa. Realizar una investigación sobre la participación de la niñez en el ámbito escolar, permitirá ofrecer información para la reflexión del personal docente sobre su quehacer cotidiano, además de proporcionar información a las personas tomadoras de decisiones o generadoras de programas educativos para delinear un programa de participación infantil en las escuelas de educación básica.

Para presentar la información que aquí se ha delineado, este documento está dividido en cinco capítulos, el primero de ellos recupera el marco jurídico del derecho a la participación de la niñez, como un derecho fundamental que concluye con la necesidad de que existan los mecanismos suficientes para la participación de la niñez en el espacio

escolar y en la medida en que se provean estos mecanismos será garantizado el derecho a la participación.

El Capítulo II muestra un marco conceptual para aclarar lo que se entiende por niñas, niños, niñez e infancia; que serán los conceptos recurrentes en este escrito; del mismo modo se conceptualizó en éste lo que se entiende por participación de la niñez, la distancia que en este trabajo toma del concepto de participación infantil y las coincidencias con el concepto de participación protagónica de la niñez. Para esta investigación, además de colocarse desde un enfoque de derechos humanos, se recupera el enfoque de la sociología de la infancia, la noción de ciudadanía en la niñez y la categoría de dispositivo como un conjunto de elementos para desarrollar procesos de formación en y para la participación, en este caso en una escuela primaria. Este capítulo ofrece además, la posibilidad de entender un pragmatismo entre diversos autores como son Michael Foucault, Gilles Deleuze, Giorgio Agamben y Basil Bernstein, pero articulados por la conjugación conceptual de dispositivo para el ejercicio del derecho a la participación.

El Capítulo III detalla la metodología, las técnicas y los instrumentos aplicados en esta tesis, del mismo modo se rescatan algunas experiencias del autor de esta tesis durante el trabajo de campo, que son reflexiones para considerar cuando alguien desee realizar investigaciones similares. En el capítulo IV, se presentan los hallazgos y resultados, enmarcando la relación dispositivo, pero clasificándolo en diversas categorías que dan cuenta de los dobles discursos en torno al derecho y a la participación, así como, de las prácticas jerárquicas que se generan en esta escuela, lo cual es un botón de la generalidad de las escuelas primarias.

Por último, se ofrece un apartado de conclusiones, en el que se rescata la necesidad y propuestas de niñas y niños; la complejidad del término participación en el contexto escolar y la distinción que es necesario hacer entre participación pedagógica y participación de niñas y niños en la escuela. De la misma manera, se aborda la necesaria construcción del concepto de agenciamiento, claro, sin separarlo de los dispositivos como una forma de superar el dualismo: individualidad-colectividad, la cual es una de las conclusiones que mayor aporte supone en esta tesis.

Este trabajo busca abonar a la generación de investigaciones desde un enfoque de derechos humanos (ya que existen pocas Molina & Heredia, 2013), que posicione a niñas y niños al centro de las mismas, pero en relación también con las personas adultas, y al mismo tiempo, denuncia e identifica aquellos mecanismos que están provocando la generación de sujetos en apatía a los procesos sociales o aquellos que provocan la preocupación de las problemáticas de la comunidad y la forma de resolverlos, aquellos cercanos a procesos democráticos y aquellos también que posibilitan la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Capítulo I .- El reconocimiento de la participación de la niñez como un derecho fundamental.

El discurso actual de los derechos humanos es usado por diversos grupos de personas para reivindicar, criticar situaciones o posturas ante algunos temas: grupos de mujeres que buscan la igualdad ante los hombres, personas con otra orientación sexual o identidad de género, que luchan por el reconocimiento público y jurídico de aquello que no les fue asignado y con lo que no concuerdan, campesinos o indígenas buscando el reconocimiento de su derecho al territorio, pero también, políticos que discursan la garantía de los derechos humanos; sin embargo, para cada uno, el concepto de derechos humanos tiene diversas acepciones y una multiplicidad de abordajes. Guerrero (2012) realiza una revisión de diversas definiciones sobre derechos humanos y concluye, que hasta el momento no existe una definición ampliamente aceptada sobre los derechos humanos. Sin embargo, es posible identificar algunos elementos recurrentes en todas las definiciones.

El primero de esos elementos es que se trata de los seres humanos y su libertad de ser o decidir para su desarrollo, su dignidad humana y las responsabilidades que tiene el órgano administrador para asegurar las condiciones para ese desarrollo, en una relación ética, jurídica y política. En este sentido y en coincidencia con la Organización de las Naciones Unidas (ONU), los derechos humanos son todas aquellas prerrogativas, principios o características que son inherentes a las personas y que posibilitan su desarrollo en la sociedad de manera digna. A los derechos humanos, también se les ha llamado derechos fundamentales. Guerrero (2012), nuevamente en una revisión más crítica, encuentra una diferencia entre estos términos, considera que los derechos humanos tienen una dimensión de ser principios y se cuenta con ellos desde el momento de nacer, y que los derechos fundamentales tienen una dimensión normativa, es decir, han sido incorporados a una serie de marcos jurídicos suficientes, de tipo internacional y nacional, que permiten una vía concreta para su realización.

Los derechos de niñas, niños y adolescentes son derechos humanos y cada uno de ellos se ha materializado en diversos instrumentos de tipo internacional y nacional. Sin embargo nos preguntamos: ¿el derecho de la niñez a la participación tiene los mecanismos suficientes de tipo jurídico y práctico que permiten a esta población su ejercicio pleno? Esta pregunta inicial será la base para el abordaje de este primer apartado, se aborda una dimensión relativa al contexto jurídico que indica la participación de la niñez como un derecho fundamental y una más que recupera la construcción del problema de investigación más allá del marco jurídico, llevándolo a un plano conceptual.

La primera dimensión de este Capítulo, incluye un recorrido por distintos instrumentos jurídicos del derecho internacional y regional, además se rescatan los instrumentos nacionales en donde se enmarca el derecho a la participación de niñas y niños en el ámbito escolar. La segunda dimensión de este capítulo recupera una dimensión conceptual referente a la participación de niñas y niños en el ámbito escolar, recupera la forma en la que se ha investigado este tema y concluye con algunas preguntas de investigación, que son la base para delimitar el objeto de estudio de la presente tesis de maestría.

1.1 Derechos de la niñez y el derecho a su participación en el marco jurídico internacional

La participación de la niñez en espacios familiares, sociales y públicos tiene su respaldo en distintos instrumentos jurídicos de tipo internacional, que la configuran como un derecho humano y un derecho fundamental, con la finalidad de hacer una revisión sistemática al respecto, a continuación se revisan documentos internacionales de incidencia global (en el mundo), y otros de incidencia regional (América Latina); ambos enmarcan o contribuyen a la definición y garantía del derecho de niñas, niños y adolescentes a la participación.

1.1.1. La participación de la niñez en los instrumentos de sistema internacional.

En el ámbito mundial se identifican dos niveles de relación para el reconocimiento de los derechos humanos, uno refiere al sistema internacional, donde se encuentran la mayoría de

los países; y el otro de tipo regional, donde convergen sólo los países pertenecientes a cada uno de los continentes. Por lo que respecta al sistema internacional se rescata de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, entre otras, que forman parte del cuerpo jurídico para la garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Por último y de manera específica, en esta primera parte, se revisa la Observación General No. 12 del Comité por los Derechos del Niño, que enmarca y define con mayor profundidad el derecho de participación de niñas, niños y adolescentes.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, es un documento que adoptó la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948. En ésta se rescatan los principios de dignidad, paz y justicia, que tienen que prevalecer en el mundo y se plasman en sus 30 artículos los derechos fundamentales de las personas; los países que la firmen y ratifiquen, están obligados a reconocer y aplicar de manera universal y a hacerlos efectivos. Hasta el momento son 192 países los que la han firmado, México lo realizó desde el momento inicial de la Declaración.

Con respecto a la participación de niñez y adolescencia, el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), establece que todos los seres humanos, nacen libres e iguales en dignidad y derechos. En este sentido, niñas, niños y adolescentes son seres humanos y como tal, tienen la misma dignidad, igualdad y derechos que el resto de las personas. Por su parte, el Artículo 2 precisa que los derechos serán para todas las personas sin importar sus características de piel, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, entre ellas la edad.

Con respecto a la participación de la niñez, el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, establece que toda persona tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión. Aunado a este artículo se

encuentra el 20, que establece el derecho de todas las personas a asociarse y reunirse con toda libertad, con la única limitante de que la asociación y reunión serán pacíficas. El artículo 21 por su parte, precisa, entre otras cosas, que toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos; toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país. En estos artículos es posible notar que en ningún momento se hace explícita la edad como un factor limitante para el ejercicio de los mismos.

Cabe resaltar de estos artículos, el derecho a participar en el gobierno de su país a través de representantes, este derecho en diversos escenarios se reduce al derecho de las personas a votar y ser votadas, pero, niñas, niños y adolescentes no votan y mucho menos son votados; por lo que el derecho a ser representados, necesita ser garantizado; la participación de la niñez en los espacios públicos y gubernamentales puede ser el camino para la garantía de este derecho, que no se reduce a aspectos electorales únicamente, sino que trasciende, en el caso de la niñez y la adolescencia, a la familia y a la escuela.

Los derechos antes mencionados son para todas las personas y la edad no es un elemento que sea considerado para la limitación de los mismos, sin embargo, por cuestiones de desarrollo, de crecimiento y de una etapa de dependencia de las personas adultas, la situación de la niñez y la adolescencia se particulariza y se generan acuerdos para la garantía de sus derechos de manera específica, como lo es la Convención Sobre los Derechos del Niño, asunto que será revisado en el apartado siguiente.

La historia del reconocimiento de los derechos de las niñas y los niños, es amplia y se remonta hasta las concepciones que se tenían de ellos en diversos momentos históricos, algunos de éstos coinciden con la historia de los derechos humanos. Liebel (2009) enmarca para Europa la importancia de la Ilustración o la Revolución Francesa:

...La idea de que los niños tienen (o debería tener) sus propios derechos, nace en el Siglo XVIII con las filosofías de la ilustración, (especialmente Jean Jacques Rousseau). Posteriormente durante la Revolución Francesa, la Declaración de los Derechos Humanos y Ciudadanos (1798) formuló el principio de que toda persona posee derechos incondicionales e inalienables... (Liebel, 2009, p. 24).

Pero no descarta la forma en la que se ejercían los derechos de niñas y niños como personas pequeñas en América y que la influencia sobre el concepto de los derechos de la niñez es una construcción europea. Del mismo modo, hay que identificar dos dimensiones en los derechos de la niñez, una en la que los derechos son otorgados por las personas adultas y otra donde esos derechos son conquistas y construcciones desde la niñez; en esta última, la historia de los derechos de niñas y niños es muy corta², pues han sido pocos los eventos donde ellos han tomado parte (Liebel 2009).

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), tiene sus antecedentes en la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niños (1924), pero que al ser una declaración no concretó obligaciones para los Estados que la firmaron, solo intenciones de garantizar los derechos; posteriormente en 1959, después de un debate de 11 años donde se cuestionaba la necesidad de que niñas, niños y adolescentes deberían tener una declaración acorde a su edad y desarrollo, se aprobó La Declaración Ampliada sobre los Derechos del Niño, pero que al igual que la declaración de Ginebra, sólo fue una firma de intenciones sin mecanismos que obligaran a los Estados a su cumplimiento.

Entre estas razones y algunos debates entre las dos dimensiones, en 1989 se creó la Convención sobre los Derechos de la Niñez (CDN)³, en la que los Estados firmantes se comprometieron a respetar y asegurar los derechos y crear los mecanismos necesarios para su garantía en 54 artículos. En la Convención sobre los Derechos de la Niñez se identifican cuatro principios generales que también son incluidos como derechos sombrilla⁴ para sostener el cumplimiento de los demás derechos, estos principios son:

- No discriminación

² Liebel (2009), identifica algunos actos donde la niñez participa en la definición de sus derechos, uno es en 1836 cuando un grupo de niñas y niños se dirigen al Parlamento con la petición de tener más tiempo para descansar, para jugar y para aprender a leer y escribir. Otro es en 1918 con la Declaración de Moscú, documento impulsado por la asociación “Educación libre para los niños”, un movimiento pionero para la liberación de los niños.

³ Su nombre original es Convención sobre los Derechos del Niños, pero se usará el nombre de Convención Sobre los Derechos de la Niñez para dimensionar una mayor inclusión hacia las niñas.

⁴ Por derecho sombrilla, desde la sociedad civil se entiende aquel derecho que es pilar para la protección o garantía de otros derechos, el derecho a la vida a la supervivencia y el desarrollo es un derecho pilar para la garantía del derecho a la educación, por ejemplo. En este caso el derecho a la participación infantil, es un derecho pilar que mantiene una interdependencia directa con el derecho a la información y lo protege.

- Supervivencia y desarrollo
- Interés superior de la infancia
- Principio de participación infantil

Por lo que respecta a esta investigación, se hará énfasis en el cuarto principio, el de participación infantil. Los artículos que integran este principio son: el artículo 12, que asegura el derecho de niñas y niños para expresar sus opiniones de manera libre en cualquiera de los asuntos que le afecten; el artículo 13, que recupera el derecho y la libertad que tiene toda la niñez de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo; el artículo 14, que se refiere a la libertad de niñas y niños, de pensamiento, consciencia y religión, centrando el desarrollo del pensamiento y consciencia de una manera progresiva, y finalmente, el artículo 15, que rescata el derecho que tienen niñas y niños de asociarse libremente (Convención sobre los Derechos del Niño, 1990). Sin embargo, estos derechos no recuperan un concepto específico de participación de la niñez, por lo que el Comité por los Derechos del Niño realizó, el 20 de julio de 2009, la Observación General No. 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado (esta Observación será tratada con más detalle al final del apartado jurídico internacional).

Otro de los documentos del Sistema Internacional que forma parte del bloque del derecho a la participación, es el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos que adoptó la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York, el 16 de diciembre de 1966. México se adhirió a éste el 24 de marzo de 1981, con dos reservas⁵, una al artículo 13, relativo a la expulsión de extranjeros en los territorios y el artículo 25 en particular el inciso b) que tiene que ver con el derecho al voto, esta reserva se realizó en virtud de que el artículo 190 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dispone que los ministros de los cultos no tendrán voto activo, ni pasivo, ni derecho para asociarse con fines políticos. Este pacto entró en vigor el 21 de mayo del mismo año.

⁵ Una reserva es "una declaración unilateral, cualquiera que sea su enunciado o denominación, hecha por un Estado al firmar, ratificar, aceptar o aprobar un tratado o al adherirse a Él, con objeto de excluir o modificar los efectos jurídicos de ciertas disposiciones del tratado en su aplicación a ese Estado" (Convención de Viena, 1969).

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos brinda una continuidad a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en particular a los artículos 19, 20 y 21 mencionados con anterioridad, pero en el inciso b) de este Pacto, precisa que el derecho a la libertad de expresión comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección; en el inciso c) enmarca, que la libertad de expresión entraña deberes y responsabilidades especiales por lo que puede estar sujeto a ciertas restricciones que deberán, sin embargo, estar expresamente fijadas por las leyes de cada uno de los Estados. En este sentido, se revisará el derecho a libertad de expresión en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como un componente del derecho a la participación de la niñez de manera exclusiva.

Independientemente de la reserva firmada por México, respecto a los ministros de culto religioso, el Artículo 25 de este Pacto, establece que todas las personas sin importar su condición tienen los derechos y oportunidades de:

- a) Participar en la dirección de los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes libremente elegidos;
- b) Votar y ser elegidos en elecciones periódicas, auténticas, realizadas por sufragio universal e igual y por voto secreto que garantice la libre expresión de la voluntad de los electores;
- c) Tener acceso, en condiciones generales de igualdad a las funciones públicas de su país.

En este sentido, las niñas, niños y adolescentes están restringidos del derecho al voto hasta la mayoría de edad, pero eso no los limita de la participación en la dirección de los asuntos públicos y de acceder en condiciones generales de igualdad a las funciones públicas de su país, pues el primer apartado reconoce el derecho a participar de los asuntos públicos y el derecho a ser representados. Vale la pena reflexionar sobre cuáles podrían ser las funciones públicas de la niñez, si sólo son de participación pasiva en la educación (esta como actividad pública) o en algunas otras como la influencia en la toma de decisión de personas adultas, autoridades e incluso gobernantes.

Al bloque que inscribe al derecho a la participación como un derecho fundamental, se encuentra el acuerdo internacional impulsado como complemento del Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC); ambos explicitan varios de los derechos humanos contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Con respecto a la participación, el Artículo 13 del PIDESC establece el derecho a la educación de todas las personas, la cual debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre. Lo que implica una sociedad en el ejercicio de las libertades y responsabilidades planteadas por cada uno de los marcos de convivencia convenidos por cada uno de los países y en función de estos acuerdos internacionales. En su artículo 15, inciso a), establece el derecho que tienen todas las personas de participar de la vida cultural. Estos dos artículos establecen la participación en la vida cultural de las sociedades, así como el derecho a la educación y que este derecho debe orientar la participación en una sociedad libre, lo que implica, garantizar la educación obligatoria, así como abrir oportunidades para que la mayor cantidad de personas accedan a la educación media superior y superior.

Uno de los instrumentos con mayor relevancia y que hace referencia a la igualdad sustantiva entre los hombres y las mujeres, es la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer o CEDAW, por sus siglas en inglés. Este documento se aprobó el 18 de diciembre de 1979, por la Organización de las Naciones Unidas; México la firmó el 17 de julio de 1980 y la ratificó el 23 de marzo de 1981, pero entró en vigor el 3 de septiembre de ese año.

Esta Convención establece en su artículo 1º, la definición de "discriminación contra la mujer", la cual:

...denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.

En su artículo 7, respecto al tema de la participación, rescata que los Estados deberán tomar medidas para que se elimine la discriminación contra las mujeres en la vida política y pública del país; en su inciso b) precisa la participación de ellas en la formulación de políticas gubernamentales y en la ejecución de ellas. El inciso c) de este artículo, reconoce el derecho de las mujeres a participar en organizaciones y en asociaciones no gubernamentales que se ocupen de la vida pública y política del país.

En este artículo se precisa el derecho a votar y ser votadas, así como el derecho de ocupar cargos públicos y participar de los puestos gubernamentales, sin embargo, como el resto de los instrumentos con excepción de la Convención sobre los Derechos de la Niñez, no precisa la edad. Pero algunos se interpretan para todas las mujeres y niñas y algunas sólo para las que se encuentran en la mayoría de edad.

El inciso c) del Artículo 13 de esta Convención reconoce el derecho de las mujeres de participar en actividades de esparcimiento, deportes y en todos los aspectos de la vida cultural de la sociedad de cada Estado. Con este documento el Sistema Internacional de derechos pone énfasis a la situación particular de las mujeres y, en lo que respecta a este tema a la participación de las niñas en las distintas esferas familiares, sociales y comunitarias.

No se han revisado la totalidad de los acuerdos del Sistema Internacional de derechos humanos, sin embargo, los que se han revisado muestran que la participación de la niñez en diversos asuntos, entre ellos los públicos, es un derecho fundamental, reconocido, pero se establecen de manera general, por lo que la mayoría de las veces nubla las condiciones particulares de niñas, niños y adolescentes, con excepción de la CDN, que la hace explícita y la CEDAW que hace lo propio, por lo que respecta a las niñas. En este apartado no se han tomado en cuenta algunas de las condiciones sociales y culturales propias de América Latina, por lo que en el siguiente apartado se revisan los instrumentos y acuerdos firmados por México como parte de la región interamericana.

1.1.2. La participación de la niñez en el Sistema Interamericano de Derechos.

En esta segunda parte se recuperan los instrumentos regionales o el bloque de acuerdos que México, por ser del grupo de países del Continente Americano, ha suscrito con el fin de respaldar propuestas y establecer acciones que tienen procesos específicos para la garantía del derecho de participación de la niñez. En este sentido, se recupera información de la Convención Americana de los Derechos Humanos, así como la descripción de algunas instituciones de atención específica en el tema de niñez y los mandatos de las Cumbres de las Américas sobre Infancia y Juventud.

La Convención Americana de los Derechos Humanos es un tratado que también se le conoce como el Pacto de San José, porque fue firmado el 22 de noviembre de 1969 en San José, Costa Rica, su contenido enuncia los derechos humanos y las formas para garantizarlos en los países que conforman América. En este documento, el artículo 13, precisa el derecho a la libertad de pensamiento y de expresión; en su párrafo 1 precisa:

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de expresión. Este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.

En el marco del derecho a la participación, se suman además los artículos 15 y 16 que corresponden al derecho que tienen todas las personas a la reunión pacífica y sin armas y, el derecho a la libertad de asociación con fines religiosos, ideológicos, políticos, económicos, culturales entre otros, en este artículo se exceptúan los que buscan perjudicar el Estado de orden social o que incitan a la guerra.

Por lo que respecta a los derechos políticos, el Pacto de San José, establece en su artículo 23, que todos los ciudadanos tienen el derecho de participar en los asuntos públicos de manera directa o por medio de los representantes populares y precisa la única restricción o elemento a considerar para la garantía de este derecho por razones de edad, nacionalidad, residencia, idioma, instrucción, capacidad, condena por juez competente o en proceso penal. Este apartado es el único que coloca la edad como una razón para reglamentar el ejercicio de los derechos políticos, independientemente de la participación en políticas

públicas, así como el derecho a votar y tener la oportunidad de ser votado y con esto obtener algún cargo público.

A diferencia de la Convención Internacional de los Derechos Humanos, el pacto de San José establece en la parte II los medios para la protección de los derechos y uno de sus órganos es la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la cual tiene como función la observancia y la defensa de los derechos humanos de los países miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Para temas específicos, como la infancia y tratados regionales específicos, a la Organización de Estados Americanos se han integrado otras organizaciones como el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente, que se ha convertido en un referente técnico en materia de niñez y adolescencia y es un organismo articulador de políticas internacionales y consensos entre los países para la garantía de los derechos de esta población.

El Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente (IIN) nace a iniciativa del Dr. Luis Morquio, quien lo propuso en Montevideo, Uruguay durante el Segundo Congreso Americano del Niño en 1919. Pero es hasta 1949 que forma parte de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. El IIN es el organismo especializado de la OEA en materia de niñez y adolescencia. Como tal, asiste a los Estados en el desarrollo de políticas públicas, contribuyendo a su diseño e implementación en la perspectiva de la promoción, protección y respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes en la región. En este marco, el IIN destina especial atención a los requerimientos de los Estados Miembros del Sistema Interamericano y a las particularidades de los grupos regionales.

Tiene por misión contribuir al desarrollo de políticas públicas que garanticen la promoción, protección y ejercicio de los derechos de la niñez y la adolescencia en los Estados Miembros de la OEA y promover la construcción de una cultura de derechos para los niños, niñas y adolescentes, en el marco del fortalecimiento de las democracias, como lo establece la Carta Interamericana de Derechos Humanos.

Esta Carta es, probablemente, el único documento que enmarca el derecho a la democracia, que aunque se encuentra contenido de manera implícita en todos los acuerdos internacionales y documentos donde se plasma la dignidad y justicia humana. Es, en este acuerdo donde se realiza de manera explícita el aspecto democrático, refiriéndose en su

artículo 1, que los pueblos de América tienen derecho a la democracia y los gobiernos la obligación de garantizar ese derecho.

Si bien aunque este documento avala la democracia representativa, que consiste en la elección de los representantes y distribución del poder, en su Artículo 16 precisa:

La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías (OEA, 2001).

Una de las actividades de la OEA es la difusión y fortalecimiento de las estrategias dirigidas a fortalecer la cultura democrática, este organismo considera que la democracia es un sistema de vida fundado en la libertad y el mejoramiento social y cultural de los pueblos. En su Artículo 27 se rescata la atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social. Entonces es en la vida familiar, escolar y comunitaria donde se puede ejercer el derecho a vivir en democracia, con procesos formativos desde la niñez y la adolescencia.

Otros instrumentos que garantizan el derecho de niñas y niños a la participación, en América, son los Mandatos de las Cumbres de las Américas – Infancia y Juventud; en estas cumbre, cada dos o tres años, quienes ocupan los cargos de representación de los gobiernos de cada país, se reúnen para analizar y discutir problemáticas específicas de tipo social, político o económico con el fin de generar acuerdos que se convierten en mandatos para incorporar en cada uno de los países miembros de la OEA. En el sentido de la participación de niñas, niños y adolescentes se rescatan los mandatos de la Cumbre realizada en Quebec en 2001, donde los estados miembros se comprometieron, entre otras cosas, a:

Implementar y apoyar los compromisos... [sobre la agenda de niñez]... incluyendo el fomento de una participación activa para los niños, las niñas y los adolescentes en las políticas, el diálogo y la programación para los niños, las niñas y los adolescentes afectados por conflictos armados y también alentando el establecimiento de una red para ellos (OEA, 2001).

Aunque en esta recomendación se incluye únicamente a los niños, niñas y adolescentes en situaciones de guerra, es importante rescatar, de esta Cumbre, el mandato sobre fomentar la consulta, participación y representación de la gente joven en todos los asuntos que les afectan, proporcionando acceso a la información, la cual debe ser confiable; además, los países deberán ofrecer oportunidades para que expresen sus opiniones y contribuyan a las discusiones en foros y eventos locales, nacionales, regionales e internacionales.

Como se aprecia en la revisión del Sistema Internacional de Derechos Humanos y el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, el derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes, no está claramente definido, aunque se identifica en diversos artículos, convenciones y pactos, de manera general, es posible identificar que el derecho a la participación se vincula de forma directa con el derecho de las personas a ser informadas, a manifestar sus opiniones a organizarse y asociarse, bajo los lineamientos de paz y armonía. El único instrumento que coloca a la edad como un factor para la participación es la Declaración Americana de los Derechos Humanos; sin embargo, el documento donde más se aprecia el derecho a la participación es en la Convención de los Derechos de la Niñez, así como la Carta Democrática Iberoamericana, que establece como base la formación escolar para la construcción de la democracia.

Las imprecisiones formuladas anteriormente también fueron identificadas por el Comité Internacional por los Derechos del Niño (el Comité), que es el órgano encargado de vigilar el cumplimiento de la Convención por los Derechos de la Niñez; para aclararlas, generó la Observación General No. 12, la cual establece con mayor precisión y explica el concepto de participación, considerando diversos instrumentos internacionales y conceptuales con un enfoque de derechos de la niñez y la adolescencia.

1.1.3. Hacia un concepto de la participación de la niñez: revisión de la Observación General 12.

La Observación General No. 12, abunda sobre el contenido del derecho a la participación de la niñez, su objetivo principal es apoyar a los Estados parte en la aplicación efectiva de

los Artículos sobre participación infantil, aumentar la comprensión de su significado y las consecuencias para los gobiernos, las partes interesadas, las ONG y la sociedad en general; pretende abundar en el alcance de las leyes, las políticas y las prácticas necesarias para lograr su plena aplicación; además, tiene por objetivo destacar los enfoques positivos en su desarrollo, teniendo presente la experiencia del Comité en las labores de seguimiento; busca proponer los requisitos básicos que deben cumplir los métodos adoptados para que se tengan debidamente en cuenta las opiniones de niñas, niños y adolescentes en todos los asuntos que los afecten.

La Observación General No. 12, enuncia que el término “participación” se refiere a la descripción de “...procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos” (Comité por los Derechos del Niño, 2009).

En esta Observación, el Comité por los Derechos del Niño (2009) enuncia que, aunque la mayoría de los países han firmado y ratificado la CDN, el derecho a la participación es uno de los derechos que se ha visto más obstaculizado por prácticas y actitudes, así como barreras sociales y económicas. En este sentido, recomienda a los Estados alentar a niñas y niños de manera individual o colectiva a formarse una opinión libre y ofrecer un entorno que les permita ejercer su derecho a ser escuchados. Del mismo modo enuncia:

Las opiniones expresadas por niños pueden aportar perspectivas y experiencias útiles, por lo que deben tenerse en consideración al adoptar decisiones, formular políticas y preparar leyes o medidas, así como al realizar labores de evaluación. Esos procesos se denominan habitualmente participación. El ejercicio del derecho del niño o los niños a ser escuchados es un elemento fundamental de esos procesos (Comité por los Derechos del Niño, 2009).

Dos elementos sustanciales se recuperan de la cita anterior, por un lado, está la toma de decisiones y la preparación de medidas y la otra, donde las niñas y los niños deben ser escuchados; para esto, la misma Observación 12, recupera que las niñas y los niños deben ser escuchados en todos los ámbitos donde crecen, se desarrollan y aprenden: en la familia,

en las modalidades de acogimiento, en la atención de la salud, en la educación y la escuela, en las actividades lúdicas, recreativas y culturales, en el lugar de trabajo, en las situaciones de violencia, en la formulación de estrategias de prevención, en procedimientos de migración y asilo, en situaciones de emergencia y en ámbitos nacionales e internacionales.

Por lo que respecta a ser escuchados en la educación y en la escuela, recomienda el Comité por los Derechos del Niño (2009), que debe promoverse el papel activo del niño en un entorno de aprendizaje participativo, por lo que:

...las autoridades docentes deben incluir las opiniones de los niños (as) y sus [familiares] en la planificación de los planes de estudio y programas escolares... La participación permanente de los niños en los procesos de adopción de decisiones debe lograrse mediante, entre otras cosas, los consejos de aula, los consejos de alumnos y la representación del alumnado en los consejos y comités escolares, en que los alumnos puedan expresar libremente sus opiniones sobre la formulación y aplicación de las políticas y los códigos de conducta de la escuela. (Comité por los Derechos del Niño, 2009).

Recomienda además, que el Estado debe consultar a niñas y niños sobre aspectos de la política educativa, los planes de enseñanza, los métodos de enseñanza, las estructuras escolares, los niveles de exigencia, los presupuestos y los sistemas de protección de la infancia. Una de las formas que recomienda el Comité por los Derechos del Niño, es la creación de organizaciones independientes de estudiantes.

Como se observa, el principio de participación en la CDN está respaldado por el derecho que tienen niñas, niños y adolescentes de ser escuchados, a generar sus juicios con la suficiente información; en este sentido, se apoya la capacidad que tiene la niñez de generar sus propios juicios, también se complementa con el compromiso de los Estados para que la información que se difunda en los medios de comunicación sea adecuada a su desarrollo, del mismo modo se han generado mecanismos internacionales de escucha a la niñez.

A nivel nacional, de acuerdo con los compromisos contraídos con la firma y ratificación de la CDN, se realizaron adecuaciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como la creación de leyes nacionales y locales que enmarcan los

principios de la misma, en particular el derecho a la participación. Estas modificaciones serán revisadas en apartados subsecuentes. Pero en este apartado es necesario precisar que los derechos fundamentales son aquellos que han pasado de ser una aspiración de grupos o naciones a establecerse en documentos, en pactos o convenciones, convirtiéndose en mandato para los Estados. Por esta razón, la revisión del derecho a la participación como un derecho fundamental establecido en distintos órdenes legales de tipo internacional es necesaria. La revisión, es un llamado a las autoridades a reconocer el mandato del derecho a la participación en distintos instrumentos internacionales, la generación de éstos desde espacios escolares permitirá dar cumplimiento a dichos mandatos, pero con concepciones y propuestas emanadas desde las niñas, niños y adolescentes en todos los espacios donde se desarrollan, en particular para esta investigación, desde las propias escuelas.

1.2. El derecho a la participación de la niñez en el contexto jurídico mexicano

Además de los acuerdos internacionales firmados y ratificados por México sobre derechos de niñas, niños y adolescentes y en particular sobre el derecho a la participación, es necesario acotar estos acuerdos a dos modificaciones constitucionales particularmente importantes: en 2001 se modificó el Artículo 73, con el fin de que el poder legislativo pudiera elaborar o legislar los derechos de la niñez, situación que no pasaba desde la firma de la CDN en 1989. En ese año se crea la primera Ley Federal de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la cual proyectó las representaciones sociales que se tenían de la niñez, esta Ley no tuvo gran trascendencia, las evaluaciones realizadas por algunos organismos civiles, entre ellos la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM), identificaron que no se encontraba articulada con la Convención sobre los Derechos de la Niñez (Geremia, 2009). Otra modificación constitucional es la Reforma en Derechos Humanos de 2011, donde se establece el cambio de paradigma de garantías individuales por el de derechos humanos; esta Reforma, además de incorporar los acuerdos internacionales firmados y ratificados por México al bloque de constitucionalidad, es decir al mismo nivel de la Constitución, abrieron una serie de posibilidades para que los instrumentos jurídicos y en general, la forma en la que se organizan las instituciones, cambiaran radicalmente,

obligando al Estado mexicano a garantizar, promover y proteger los derechos humanos de todas las personas.

Estas reformas constitucionales resultan importantes, porque enmarcan por un lado un cambio paradigmático de responsabilidad del Estado ante la garantía de los derechos humanos y por el otro, la facultad del legislativo para asegurar los derechos de niñas, niños y adolescentes, pero también de responsabilizar al Estado por su desarrollo, supervivencia y su participación.

Por otro lado, el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) enuncia que uno de los criterios que orientan la educación que imparte el Estado, desde el preescolar hasta la educación media superior, es el criterio democrático, considerando a la democracia como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Algunas de las leyes que reglamentan este Artículo constitucional son la Ley General de Educación (LGE) publicada inicialmente en 1993 y reformada el 22 de marzo de 2017 y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes publicada en diciembre de 2014. A continuación, se revisará el contenido de estas leyes con respecto a la participación de la niñez, que armonizan los acuerdos internacionales como la CDN, el PIDESC y la reforma constitucional de 2001 para garantizar el interés superior de la niñez.

1.2.1. Participación de la niñez en la legislación mexicana.

En el Artículo 2 de la Ley General de Educación se enuncia que en el Sistema Educativo Nacional (SEN) deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines, del Artículo 7º, que persigue la educación; entre los que destacan: el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos, así como a la construcción de ciudadanía y democracia, el de difundir el conocimiento y la práctica democrática, así como, la promoción de la justicia, el apego a la legalidad, la inclusión y no discriminación, el conocimiento y respeto de los derechos humanos.

De la revisión de la Ley General de Educación se concluye de inicio, que este documento mandata la participación del alumnado en la toma de decisiones de las instituciones educativas, así como el desarrollo de planes y programas educativos inclusivos de la niñez, además de su participación para el cumplimiento de todos los fines educativos. Por lo tanto, la participación es un medio para el cumplimiento de los objetivos de la educación, pero también es un fin en sí misma, como un proceso de formación, al transversalizarse en el desarrollo de los planes y programas, así como para alcanzar una sociedad democrática y justa, como se enuncian en los fines y criterios de esta Ley.

Por su parte, la Ley General sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) incorpora los principios de la CDN. Es una Ley novedosa, que cambia el paradigma de la infancia, vista como objeto de protección, al paradigma en que los identifica como sujetos titulares de derechos. Lo anterior implica que cada niña, niño o adolescente, independientemente de su edad o de su nivel de desarrollo, posee, por el sólo hecho de ser persona, derechos humanos. El Estado, representado por sus instituciones y autoridades, está obligado a garantizarlos. Esta Ley identifica obligaciones específicas para los distintos actores gubernamentales, sociales y privados; entre éstas está la creación de un Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), un organismo articulador de política pública que será presidido por el titular del ejecutivo federal en turno y tiene por obligatoriedad el establecimiento de instrumentos, políticas, procedimientos, servicios y acciones de protección de niñas, niños y adolescentes a través de una Secretaría Ejecutiva; entre sus facultades está la de integrar la participación de los sectores público, social, privado y de la sociedad civil, así como la de generar los mecanismos necesarios para garantizar la participación directa y activa de niñas, niños y adolescentes.

Esta Ley mandata también que los estados y municipios deberán crear sistemas homólogos en correspondencia al marco jurídico nacional y los locales que se generen, formularán un plan y programas alineados con el programa nacional de protección, cuya coordinación operativa recae en las secretarías ejecutivas correspondientes, con amplia participación de la sociedad civil y de niños, niñas y adolescentes.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en los artículos 62 hasta el 74, hace referencia a la participación de la niñez en México; en particular, el artículo 71 indica que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. El 72 de la misma Ley, obliga a las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen. Por último, en su artículo 74 afirma que niñas, niños y adolescentes también tienen derecho a que las diferentes instancias gubernamentales, en los tres órdenes de gobierno, les informen de qué manera su opinión ha sido valorada y tomada en cuenta.

1.2.2. La participación infantil en las políticas nacionales.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018, que es el documento de política pública nacional, diseñado desde el Poder Ejecutivo, enmarca en cinco metas nacionales, así como tres estrategias transversales, las acciones a seguir en el sexenio 2013- 2018. En la meta: México con Educación de Calidad, tiene entre sus objetivos el de garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano.

La meta México con Educación de Calidad, alineado al tema de la participación, rescata el objetivo estratégico “Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo”, sin embargo, no se propone ninguna estrategia ni línea de acción encaminada al fortalecimiento de la participación de los actores del sistema educativo, en particular la de niñas, niños y adolescentes, como se establece en la Ley General de Educación y en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La estrategia transversal, “Perspectiva de Género”, rescata las líneas de acción de incentivar la participación de las mujeres en todas las áreas del conocimiento en particular las relacionadas a la ciencia y la tecnología y la línea de acción y la de robustecer la participación de las niñas en actividades deportivas y culturales.

El Programa Sectorial de Educación 2013- 2018 por su parte, es la política sectorial en el campo de la educación que materializa los objetivos, las estrategias y las líneas de acción, en este caso, de la Meta “México con Educación de Calidad” propuesta en el Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018.

Este programa recupera los Objetivos del Plan Nacional de Desarrollo y los replantea nuevamente en 5 objetivos, cada uno con sus respectivas estrategias específicas y transversales y líneas de acción concretas, en este sentido el objetivo 3, que plantea “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”, establece en su estrategia transversal No. 1 “Democratizar la Productividad”, una línea estratégica para reforzar las intervenciones para la construcción de ciudadanía en los planteles educativos. Sin embargo, al revisar algunos lineamientos como los emitidos el 2 de mayo de 2016, para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación, no se identifican artículos donde se priorice la participación de niñas y niños en estos consejos, únicamente es posible identificar la presencia de ex alumnos como parte del Consejo, pero en su mayoría, quienes deben guiar este proceso son los familiares y o personas tutoras de las alumnas y alumnos.

En la revisión de la Ley General de Educación y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes se aprecia, por un lado, que uno de los fines de la educación es la construcción de la democracia, la cual no puede construirse sin la participación de todos los actores de la educación, en este sentido, la niñez juega un papel trascendental, pues en ella se concentran los principales usuarios del proceso educativo. Por su parte, la segunda ley revisada plantea con más detalle la creación de mecanismos para escuchar la opinión de niñas, niños y adolescentes, así como el dialogo y la toma de decisiones conjuntas para mejorar las situaciones de la niñez.

1.3. En demanda de la participación como un derecho fundamental

La participación de niñas, niños y adolescentes en la toma de decisiones en los ámbitos de su desarrollo es un proceso que está reconocido en distintos mecanismos internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y ampliado en la Observación General No. 12 del Comité Internacional por los Derechos del Niño, donde también

recomienda la forma en que se debe recuperar la participación de la niñas y niños en el ámbito escolar. Por lo que respecta a la legislación nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos enuncia el criterio democrático como uno de los más importantes de la educación. Este criterio es ampliado por dos de las leyes que regulan este Artículo, la Ley General de Educación y la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes plantea la integración de estructuras para la garantía de los derechos de la niñez y la adolescencia y mandata la creación de mecanismos de participación en distintos ámbitos como el escolar. En la Ley General de Educación se rescata uno de los fines, que es el de privilegiar la participación del alumnado en el cumplimiento de todos los fines educativos, que van desde el desarrollo económico, cultural y social de toda la sociedad mexicana. Sin embargo, en los documentos de Política Pública del Sector educativo, se enuncian de manera general y superficial en algunos aspectos objetivos referentes a la inclusión y una línea de acción transversal en el Programa Sectorial de Educación 2013- 2018, que consiste en reforzar las intervenciones para la construcción de ciudadanía. Por lo anterior, la democracia, se encuentra asociada al término de participación de la niñez y la adolescencia.

Como es posible apreciar, existe un amplio reconocimiento de la participación de la niñez como un derecho, sin embargo, partiendo de la diferencia entre derecho fundamental y derecho humano, planteadas por Guerrero (2012), la conclusión inicial de este apartado jurídico es que el derecho a la participación se encuentra en un nivel normativo y al ser normativo, si bien es posible definirlo como un derecho fundamental, por contar con un respaldo jurídico y mecanismos escritos para su realización, estos no logran materializarse en las políticas nacionales y en las leyes nacionales; aunque está enunciado, no se cuentan con los caminos suficientes para asegurar que ese derecho se realice; por esto, el derecho a la participación se encuentra aún en un plano de aspiraciones, de principios que se desenvuelven en un sentido ético, porque se enmarcan en la dignidad humana.

Las razones por las cuáles no se ha materializado plenamente el derecho a la participación , pueden ser diversas. Una de ellas, es el cambio de paradigma que no pudo concretarse cuando se realizó la Primera Declaración de los Derechos del Niño (1924), el que recuperó las necesidades de coyuntura y protección de los niños y las niñas, pero no un

paradigma de verlos como otros sujetos, este nuevo paradigma está muy bien recuperado en el borrador de Declaración que impulsaba Rusia, la llamada Declaración de Moscú (1918) que entre algunos de sus 17 artículos se destacan:

Todo niño, independientemente de su edad, es una personalidad determinada y bajo ninguna circunstancia deberá ser considerado propiedad ni de sus padres, ni de la sociedad, ni del Estado

Todo niño tiene el derecho de elegir a sus educadores más próximos y de separarse de sus padres y alejarse de ellos si es que éstos resultaran ser malos educadores. El niño tiene el derecho de abandonar a sus padres a cualquier edad, siendo que el Estado y la sociedad deberán asegurar que un cambio de este tipo no signifique un empeoramiento de la situación material del niño.

Todos los niños tienen el derecho de participar en la redacción de las normas que regulan su vida y sus actividades. Estas reglas serán la expresión de su voluntad en general.

Para Liebel (2016), esta declaración, además de ser un aporte oculto a la historia de los derechos de la niñez, “refleja una definición emancipadora de los Derechos de la Infancia acorde al mundo vivencial de los niños que los comprende no sólo como sujetos de derechos sino también como sujetos sociales cuyo papel como actores sociales y políticos es importante y significativo” (p. 38). La visión y el paradigma de esta declaración se están recuperando actualmente, por lo que resulta necesario incorporar estos principios o ideas en cada una de los marcos normativos vigentes.

Por otro lado, la temporalidad del reconocimiento de los derechos de la niñez y del derecho a la participación es muy reciente, el mismo cambio de paradigma es reciente, por lo que es necesario recuperar cualquier indicio respecto a cómo sucede o se propicia la participación en los contextos, en este caso el escolar, si es que sucede y si no, ¿cuáles son los factores que la están limitando? Desde esta perspectiva será posible entender la participación en este momento histórico, donde se cuenta con un cuerpo jurídico para entenderlo como un derecho, pero ¿hasta dónde es posible su realización con las condiciones sociales y culturales actuales? Ésta y otras preguntas buscarán responderse o problematizarse aún más con esta investigación.

Capítulo II.- Los referentes conceptuales y teóricos para el abordaje del derecho a la participación de la niñez en el ámbito escolar.

Para comprender el derecho a la participación es necesario partir de una base conceptual que articule significantes que den sentido a este ejercicio de investigación, para esto, se aborda en el presente capítulo el concepto de la niñez y la infancia, así como la participación de niñas niños y adolescentes y sus diferencias con respecto al concepto de participación infantil y participación protagónica de la niñez.

Todo el abordaje presentado se enmarca en una corriente sociológica reciente, la llamada sociología de la infancia. Ésta ha nacido a partir de un movimiento de personas de la academia y activistas de algunos países de Europa y América Latina, principalmente. En este capítulo también se hará una revisión de esta postura sociológica, se revisan las nociones de ciudadanía, para enmarcar la postura de este estudio en un concepto amplio e incluyente para niñas y niños. Dentro del campo de la formación para la ciudadanía se ha usado la categoría de dispositivo, misma que da origen a uno de los componentes del título de esta tesis: la noción de dispositivo, concepto tomado de dos de las obras, una de Foucault y otra, la de Deleauze, así como la revisión del dispositivo como proceso formativo para arribar a la definición del dispositivo para el ejercicio del derecho a la participación a partir de cuatro dimensiones: normativa, experiencial, posicional y la rizomal.

2.1.Niñez o infancia, la construcción de un concepto incluyente.

Para referirse a niñas y niños e incluso a personas jóvenes menores de 18 años, ha habido dos tendencias, una que busca reconocer su dignidad como personas en diversos espacios sociales e institucionales nombrándoles: infancia o niñez. Pero hay otra tendencia que no ha cuestionado la necesidad de replantearse conceptualmente los términos que emplea, tal sería el caso de la disciplina jurídica, que ha construido palabras de la vida cotidiana para referirse a esta población definiéndolos como: menores, infantes o párvulos, incluso

utilizan palabras que no reconocen la existencia de las niñas, al referirse “al niño”, como ese universo de niñas y niños. El uso de cada uno de esos términos nos posiciona en un paradigma muy particular de concebir a niñas, niños.

La infancia es un concepto relativamente reciente, algunos historiadores cómo Phillipe Ariès, quién a través del estudio de las obras de arte (pinturas), llegó a conclusiones sobre la historia de niñas y niños; él planteó que la infancia en la edad media no existía como un concepto, ya que los niños y niñas eran vistos como adultos pequeños, representados con vestimentas en proporciones de personas adultas (Pollock, 2004, p. 16), este estudio sólo se desarrolló en Europa; en América, la historia de la infancia, es aún más incierta, relacionada a aspectos educativos o religiosos.

En México el concepto de infancia, distó mucho de las concepciones occidentales, un poema en el Códice Mendoza rescatado por Herrera (2005), enuncia aspectos referentes o dedicados a la niñez o a alguien que ha nacido:

Has llegado a la vida./ Has nacido./ Un día, o acaso dos./ Te tendremos en préstamo./
Cual si fueras una joya.

El mismo autor recupera de Fray Bernardino de Sahagún, en la “Historia General de las Cosas de Nueva España”, las palabras de padres o madres hacia sus hijos e hijas:

Niño... tu oficio y facultad es la guerra. Tu oficio es dar de beber al sol con la sangre de los enemigos, y dar de comer a la tierra que se llama Tlaltecútlí, con los cuerpos de tus enemigos.

Niña...hija mía...habéis de estar dentro de la casa como el corazón dentro del cuerpo.../habéis de ser la ceniza con que se cubre el fuego del hogar; /habéis de ser los trébedes donde se pone la olla.

Si bien las primeras palabras denotan ternura y cariño y hay una valía al referirse a ellos como joyas, esto remite a ser objetos; y en la segunda frase, las palabras dedicadas a los hijos, eran “la forma de preparación para enfrentar las responsabilidades de la vida adulta: el hombre para la guerra, y los servicios públicos y religiosos, de acuerdo con el estatus de los padres. La mujer para el hogar” (Ramírez, 2005, p. 225).

Con la llegada de los españoles a América, arribaron también las percepciones de Occidente, niños y adultos indígenas eran tratados por igual, se les trató como seres a los que era necesario salvar sus almas, el bautismo y aprender el catecismo era la única preocupación, aunque fue la primera forma de conocimiento. En este caso se les veía como seres que necesitaban ser guiados. De acuerdo con Pollock (2004), en el Siglo XVI, había un concepto de niñez, “no nada más sabían que los niños eran diferentes de los adultos sino que también apreciaban en qué formas los niños eran diferentes” (p.23).

De acuerdo a algunos autores como Minerva Gómez (2010), Lourdes Gaitán (2006) y Eduardo Bustelo (2012), que se han interesado por las concepciones sobre la infancia, se identifica de manera clara dos enfoques que tienen una relación directa con las personas adultas: el enfoque lineal o desarrollista para referirse a la infancia y el enfoque adultocentrista.

Algunas disciplinas pioneras en los estudios sobre infancia son: la biología y las ciencias psicológicas, cuya característica principal es la clasificación del desarrollo de los individuos en etapas o fases. Estas disciplinas comparaban el desarrollo de las niñas y los niños con las personas adultas, primero como una etapa de desarrollo necesaria para llegar a la vida adulta, edad en que la persona o sujeto estaba en pleno desarrollo. Sin embargo, esta idea marcó también una forma de mirar el desarrollo social de la infancia. Porque además de suponer un estadio desarrollado en crecimiento, maduración biológica, planteaba un desarrollo progresivo y lineal también en aspectos psicológicos y sociales.

Bustelo (2012) plantea que este enfoque lineal genera una asimetría entre la infancia y la adultez, la cual centra características extremas entre una persona adulta y una persona que se encuentra en la infancia, como puede apreciarse en la siguiente tabla, una de las asimetrías que impactan de manera directa en los ejercicios de participación de niñas y niños, es la mirada que se tiene de ellos como “los que no son”, los incapaces.

Tabla 1.- La gran asimetría adultocéntrica.

Adulto	Infancia
Maduro	Inmaduro
Racional	Emocional (irracional)
Autónomo Mayor	Dependiente
Autoridad	Menor Obediencia

Competente	Incompetente
Completo	Incompleto
Público	Privado
Cultura	Naturaleza
Independiente	Dependiente
Trabaja	Juega
Actor	Objeto
Visible	Invisible
Fuerte	Vulnerable
Formado	Maleable

Fuente: Bustelo Grafigna (2012)

Esta brecha, que se amplía entre las personas adultas y la infancia, genera por un lado, la desacreditación cotidiana de los actos protagonizados por niñas y niños y enmienda que sólo es una fase, periodo o lapso de vida, sin embargo, las ideas sobre ellos se reproducen en cada generación, por lo que es imposible la concepción de la infancia como un periodo de tránsito a la vida adulta.

La brecha anterior supone un enfoque centrado en las personas adultas llamado adultocentrismo, que organiza social y políticamente el mundo o a la sociedad. Este fenómeno no es aislado sino que es producto, entre otros aspectos, del androcentrismo⁶. De acuerdo con el Diccionario de la Transgresión Feminista (2012), el androcentrismo es una de las manifestaciones del sexismo que consiste en tomar al hombre varón como el prototipo de lo humano y su perspectiva como el punto de vista de la humanidad. Bajo esta forma de sexismo, el hombre y lo masculino son entendidos como el centro de la experiencia humana posicionada en un extremo, mientras que la mujer y lo femenino son entendidas como “lo otro” o “lo específico y particular” colocado en otro extremo. Dicha relación, sexo-género, se vuelve un formato para la conformación del enfoque adultocentrista, que emplea una figura de delegación del poder ante la diferencia de edades, es decir, entre más edad se tiene, aumenta el poder adquirido sobre grupos menores.

⁶ El androcentrismo, es un vocablo nacido de las posturas feministas, se refiere a una práctica social que consiste en otorgar a los hombres (varones) y a sus puntos de vista una posición central en el mundo de las sociedades, la cultura, la historia, etc. (Diccionario Etimológico de Chile, 2016).

De acuerdo con Gómez (2010) y desde el enfoque adultocentrista, en la sociología de la infancia (este enfoque será revisado con más profundidad en el Capítulo III) se concibe a niñas, niños y adolescentes como: propiedad de la familia o de las personas adultas. Es decir, se entiende a niñas y niños desde los discursos como objetos de la familia, frases como “mis hijos...” “Nuestros alumnos”, ésta idea de verles como propiedad, es una apreciación histórica, hasta antes de la época moderna, la niñez era “educada” por las comunidades, la infancia era un asunto del lugar donde se desarrollaran, era un asunto público, pero con el nacimiento de la Revolución Industrial y la escolarización, las niñas y niños fueron “recluidos”, desde la dimensión del afecto y la educación, a la familia y a las escuelas, en este momento, la niñez como un objeto de mano de obra para el estado capitalista fue lo que guio el diseño de estrategias y el trato hacia la infancia, estas ideas también están relacionadas con la infancia como algo privado (Fustelo 2012).

Potencia o futuro, esta idea, surgió con la consolidación de los Estados Nación, producto de las ideas liberales de la época y principalmente como orientación desde Occidente:

A mediados del siglo XIX, surgió en Francia la idea de ofrecer protección especial a los niños; esto permitió el desarrollo progresivo de los derechos de los menores. A partir de 1841, las leyes comenzaron a proteger a los niños en su lugar de trabajo y, a inicios de 1881, las leyes francesas garantizaron el derecho de los niños a una educación (Humanium, 2017).

Se comenzó un discurso de la infancia como un tesoro muy valioso para la sociedad, pero no la actual, sino la del futuro, esta idea se materializa en la frase: “la niñez es el futuro de la humanidad”.

La niñez como víctima o victimario. Esta idea de la infancia es producto de la edad media, que aunque no construyó un concepto sobre la infancia, se plantea con el tema del “abandono”. En la edad media, niñas y niños eran “abandonados”, dejados a su suerte o comercializados, intercambiados o como castigo por no cumplir con los mandatos adultos, se tenía la religión como base de todas las doctrinas, entre ellas, la idea del “pecado original” marcaba el nacimiento de niñas y niños, por lo que necesitaban ser bautizados

para librarse del pecado original, si no eran bautizados entraban al limbo (Gutiérrez & Pernil, 2013).

Así, a la infancia se le ha reconocido como seres inacabados (as) e incompletos (as), incapaces o con la necesidad de ayuda para actuar como agente social; como hacía mención Bustelo (2012), en las asimetrías entre las personas adultas y la infancia.

Las concepciones anteriores, también llamadas representaciones sociales⁷, han generado que las políticas públicas e incluso las legislaciones, vean a niñas y niños, sólo como objetos de protección, es decir, como seres débiles, incapaces de participar o que aún no están en tiempo para hacerlo, que son vulnerables por el hecho de ser niñas, niños o adolescentes o simplemente, que tienen que regirse por lo que las personas dicen, sólo, porque son hijos, porque son alumnos y porque son sujetos educables.

El que la niñez y la adolescencia sean en sí mismos un asunto de carácter público, no es garantía de que su definición como personas o sujetos plenos de derechos como se establece en diversos acuerdos y documentos para la garantía de sus derechos, sea un factor para que ellos formen parte de las decisiones públicas o las decisiones del Estado.

Por lo anterior, la niñez y la adolescencia presentan una dicotomía; son un asunto público, por ser de interés del Estado, pero además, son sujetos públicos, es decir, que con base en los acuerdos y normas sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes son sujetos plenos de derechos, lo que implica, también su participación pública o en políticas públicas.

Pero, ¿cuál es la forma más adecuada de referirse a niñas y niños? Desde diversas disciplinas, como la jurídica, aún se encuentra el término “menores” que hace referencia a las personas menores de 18 años, pero sólo se considera en una dimensión jurídica e incluso biológica, por lo que referirse a niñas y niños con la palabra “menores”, no sólo les resta las posibilidades de formar parte de este mundo, sino que los reduce a objetos que tienen menos de dieciocho años, lo deseado para ser adultos; alguien que “existe”, pero que no vive, que no tiene libertad. También se les ha llamado “infantes”, esta palabra que significa

⁷ “Son las formas de conocimiento socialmente elaborado y compartido, dicho conocimiento no sólo se refiere a la realidad, sino que también participa en la construcción social de la misma. Tal construcción configura algo que se percibe como un saber del sentido común” (Moscovici, 1982 en Red por los Derechos de la Infancia en México, 2011: 19).

el que no puede hablar, usada en la edad media para referirse a los hijos de los reyes, sucesorios que no pueden heredar el trono porque no son los primogénitos y que actualmente es usado para referirse al que pertenece a la infantería, que es el cuerpo principal en batallas, no pueden expresarse de manera libre, que cuentan siempre con una autoridad superior que les indicará qué hacer y que se colocan al frente como carne de cañón en las batallas, ya que la palabra infante proviene del latín “in- fans”, que significa los que no tienen voz.

En muchos de los casos, infante se usa para referirse a niñas y niños entre los 0 y los tres años de edad, que es el momento en que en efecto no han desarrollado un lenguaje, al menos no como la población adulta lo caracterizaría, en este sentido la discusión estaría puesta en si tienen o no “voz” y se cuestionaría lo qué es este concepto, puesto que aunque no tengan un lenguaje desarrollado, tienen formas muy particulares de expresar lo que quieren o necesitan, la voz no es articulada por palabras construidas o comprendidas por los adultos, pero hay una voz al expresar necesidades.

Por lo tanto, es necesario reconfigurar las concepciones, en este sentido, para darles voz a las niñas y a los niños, por esto la infancia sería una condición social delimitada; al ser considerada como una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder. Hay quienes apuntan a nombrar “infancias” para recuperar la gran diversidad de formas de vivir la etapa de la niñez; las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social (Gaitán (2006). La infancia es un espacio socialmente construido, mientras que la niñez se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños (Pavez, 2012). La infancia no es sólo una fase de desarrollo y el tránsito por las etapas vitales, sino que también constituye un producto social en el que tal desarrollo ha de materializarse (James y Prout, 1997, p. 7).

Por lo tanto, la infancia es la categoría en la que pueden materializarse las concepciones de niñas y niños sobre sí mismos, es una categoría dinámica que puede ser alimentada desde distintas disciplinas, pues es la forma en como se vive la niñez. Es una dimensión que está presente en cualquier sociedad y su definición va a depender del contexto social e histórico en el que se encuentre; al mismo tiempo la infancia es una

construcción social que está caracterizada por los modos de concebir el mundo de las comunidades, la forma en que se vive la niñez; es muy diversa en función de los contextos.

En este documento se hará referencia a la niñez como el conjunto de niñas y niños y como infancia se entenderá a la forma y momento histórico, social y cultural en que esos niños y niñas se desarrollan. En este sentido, la infancia ha estado presente en todo el desarrollo de la humanidad, pero en cada etapa de la historia ha sido vista y conceptualizada desde distintas maneras. La historia que hasta el momento se conoce de la infancia y sus derechos, en coincidencia con Liebel (2012), es la historia influenciada por Occidente, por lo tanto, en el desarrollo de este documento, se toman algunos textos históricos desde esta región geográfica, pero sin olvidar que hay aspectos que son coincidentes a la historia de la infancia en todo el mundo, como lo afirma Pollock (2004), en “Los niños olvidados, relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900”.

2.2. Del concepto de participación infantil al concepto de participación protagónica de la niñez.

La participación, entendida como la posibilidad de formar parte e influir en las decisiones de lo que pasa alrededor de todas las personas, es una cualidad humana que se ha desarrollado de manera distinta en la historia de la humanidad; en el caso de niñas, niños y adolescentes, ha estado marcada por las grandes etapas históricas y por aspectos jurídicos y sociales construidos en cada época

Desde la sociología de la infancia es posible mirar a niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derecho, asunto a revisar en el Capítulo II, donde se incluye el derecho a la participación. Esta palabra de acuerdo con el Diccionario Etimológico Virtual (2017), proviene del latín *participatio* que significa acción y efecto de formar parte de algo, sin embargo, el mismo diccionario precisa, que la palabra no incluye radicación ni sufijación, por lo que su significado puede ser imprecisa.

Liebel y Saadi (2012), concluyen de inicio que la palabra participación en general, no presenta una etimología clara, es un término muy polisémico o “con significado flotante” según Levi Straus; sin embargo, se afirma que es una acción voluntaria o involuntaria, ya que desde que se nace en este mundo, el cuerpo toma un espacio y es cuidado por otras personas y que, de un modo involuntario, está participando, al influir en

las demás personas para satisfacer sus necesidades. La participación, por tanto, “... puede tener lugar en diferentes campos de acción y áreas de la vida—familia, público— y referirse a objetivos personales, privados, sociales, económicos o políticos, que muchas veces en la vida real no son estrictamente separables unos de otros” (Liebel & Saadi, 2012, p. 125).

La participación es un concepto muy amplio e incluso complejo, “la participación de todo sujeto comienza desde el momento del nacimiento y va descubriendo hasta qué punto es capaz de influir en los hechos de su alrededor, primero con el llanto, con sus movimientos, posteriormente con el lenguaje y sus actos cotidianos” (Hart, 1992, p.5). Desde esta concepción la participación comienza desde el momento de estar en este mundo, es decir, desde el nacer y se va desarrollando con el lenguaje o las formas de influenciar en el medio externo. En este sentido, el concepto que se perfila en este trabajo de investigación es el de participación, que se refiere a los procesos de compartir decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive, “participación es el derecho fundamental de la ciudadanía” (Hart, 1992, p. 9).

La participación de la infancia no significa tampoco la exclusión de las personas adultas. Para comprender el concepto de participación de la niñez, se recupera la tipología inicial sobre la participación infantil propuesta Hart (1992) (Ilustración 1), la cual fue basada en la escalera de la participación definida de inicio por Sherry Arstein (1969).

Ilustración 1. La escalera de la participación de Roger Hart.



Fuente: Tomas Villasarte, 2010

La escalera comienza con dos niveles o tramos generales, uno de no participación y uno de participación; en el de no participación se encuentra el nivel de la manipulación, considerada el nivel más bajo en la escalera, en este peldaño la niñez no comprende de qué se trata su participación y no comprenden sus propias acciones, son colocados “como objetos”; esta idea de objeto está muy conectada con el siguiente nivel, que es el de la decoración, donde la niñez participa en eventos, pero no tiene idea de qué se tratan éstos y no tiene posibilidad de participar en la organización de los mismos, pero se usa a niñas y niños para fortalecer una causa indirecta, que puede ser la de mostrar la calidad de la tarea docente como en los bailables escolares, o un político tomarse una fotografía con niñas y niños para proyectar una imagen de ternura. Actualmente, en diversos espacios se lleva a niñas y niños a discursar palabras escritas por personas adultas, eso además de contener el nivel de manipulación es la decoración de los rituales adultos con tintes de participación.

En el tramo donde ya existe una participación, inicia por un subnivel que es el simbolismo, en éste se le da a la niñez la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o nula incidencia. Ejemplo de ello pueden ser los Parlamentos Infantiles, donde se les da la voz a niñas y niños, pero en realidad, no hay una decisión que se lleve a un acuerdo más que un exhorto a las autoridades y no hay seguimiento a cada una de ellas. Otro puede ser cuándo se organizan asambleas con niñas y niños, pero sus propuestas no se toman en cuenta, sólo realiza una proyección simbólica de que están participando.

El siguiente nivel de participación es el llamado asignado, pero informado, en éste la niñez comprende la intención del proyecto, saben quién tomo la decisión sobre ellos y el porqué, la niñez tiene un papel significativo, se ofrecen como voluntarios para participar en el proyecto. En estos proyectos, pueden ser las consultas realizadas por el INE, en cada elección o las consultas a votación en los grupos de clase.

El siguiente subnivel que se plantea es donde la niñez es consultada e informada, en este subnivel, el proyecto es dirigido por personas adultas, la niñez comprende el proceso y sus opiniones se toman en serio. Siguiendo el ejemplo de la Consulta Infantil y Juvenil de cada elección impulsada por el Instituto Nacional Electoral, en el momento en que este organismo da cuenta a la niñez de cómo se está usando la información, ya se encuentra en un nivel de mayor participación.

Un subnivel, acercado al nivel ideal de participación de la niñez, es el subnivel donde la participación se inicia por personas adultas y la toma de decisiones se comparte con la niñez, son procesos de participación propuestos por ambas figuras, informadas a la niñez y adolescencia y se toma una decisión conjunta. En este sentido, si los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil es presentada a niñas, niños y adolescentes, y si además, con base en esos resultados se define una ruta conjunta sobre sus preocupaciones, se les convoca para organizar la siguiente consulta, entonces el nivel de participación se acerca más a la participación real de la niñez.

El punto más alto de la escalera de la participación, propuesto por Hart, es el subnivel donde los proyectos son iniciados y dirigidos por la niñez; en este tipo de acciones la niñez propone y dirige los proyectos, las personas adultas solo permiten el desarrollo de las actividades. Proyectos iniciados por la niñez, compartida la decisión con personas adultas: la niñez se organiza y propone soluciones, las personas adultas además de permitir la organización, forma parte y anima las decisiones.

En el caso del espacio escolar, Trilla y Novella (2001) proponen una tipología distinta, identificando cuatro formas de participación que también podrían convertirse en niveles de participación, los cuales son: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación. La participación simple, se da cuando un adulto ha propuesto una actividad pensando en los

niños o las niñas, pero éstos no han aportado al proceso de planeación, es una participación estructurada para que niñas y niños se incorporen a ella.

El siguiente nivel o tipo de participación que proponen las autoras es la participación consultiva, en este tipo de participación las niñas y los niños dejan de ser simples espectadores y opinan, cuestionan y valoran las actividades que han sido diseñadas para ellos por parte de las personas adultas, este tipo de participación puede clasificarse de acuerdo al momento de consultar, antes, durante o después de una actividad, según las estrategias para la recogida de información, pueden ser orales o escritas; desde la posición desde donde se hace la consulta si es de arriba hacia abajo (de adultos hacia niñas y niños) de abajo hacia arriba (donde niños y niñas proponen a adultos) o en sentido grupal, donde se llega a acuerdos o diálogos de la valoración o consulta.

La participación proyectiva por su parte, es una participación más compleja, en ésta, niñas y niños dejan de ser consumidores de propuestas de participación, ellos toman conciencia de los proyectos y se vuelven corresponsables, opinando, dirigiendo, responsabilizándose de actividades y en muchos casos definen con esto el rumbo de los proyectos. En este tipo de participación las niñas y los niños buscan los mecanismos para resolver asuntos o problemáticas muy cercanas, tales como arreglar un juego de la colonia o mejorar una calle.

La fase más compleja de esta tipología es la metaparticipación, que es la fase donde niñas y niños han tomado conciencia plena de su derecho a la participación, en ésta el objetivo de la participación es la participación misma en diversos espacios, la apertura de espacios de diálogo, la exigencia de niñas y niños por estar presentes en dónde han de discutirse temas sobre su situación, todo ello es parte de esta metaparticipación.

Aunque en esta segunda tipología hay diversos elementos presentes, es necesario reflexionar que ésta desconoce, en varios sentidos, los aspectos relacionales entre niñas, niños y las personas de otros sectores de la población, como son las personas adultas mayores o las personas jóvenes, que aunque están presentes, no especifica la forma en que pueden relacionarse de manera intergeneracional. Del mismo modo deja en claro quienes promueven el desarrollo de las actividades de participación, pero no queda establecido con

claridad, quiénes son los protagonistas de esa participación si las personas adultas o las niñas y los niños.

Quizá, tanto el último peldaño de la escalera de la participación de Hart (1991) como el cuarto tipo de participación planteado por Trilla y Novella (2001) abonan al concepto de la participación infantil como ese ideal de participación de niñas y niños, pero planteado desde personas adultas. Por otro lado, Liebel y Saadi (2012) abonan que en muchos de estos procesos de definición, las niñas y los niños no han estado presentes, del mismo modo se recuperan sólo proyectos de Occidente donde se han planteado por personas adultas hacia niñas y niños, pero no se recuperan experiencias en países de Latinoamérica con algunos pueblos indígenas, donde niñas y niños tienen la posibilidad de ser parte de los gobiernos o de tener titularidad social de la tierra a muy corta edad. Apuntan al cambio de un concepto, que ellos denominan participación protagónica de la niñez; es decir una participación que no se ciña a sólo opinar o ser escuchados en los asuntos que le afecten, sino a participar de manera integral en todos los asuntos de su grupo social, "...como participación activa y cotidiana en procesos económicos y sociales vitales, efectivamente se perfilan nuevos horizontes para la posición de la infancia en la sociedad..." (Liebel y Saadi, 2012).

Este aporte de niñas y niños como protagonistas en toda la sociedad, que también está en una interrelación con las personas de otros grupos etarios, traza una idea de interdependencia, más que de autonomía e individualidad, porque en el mundo no somos sin las demás personas, sin el ajeno, sin el otro. A esto tendríamos que aspirar cuando entendemos la participación de niñas y niños en la sociedad. Sin embargo, y por cuestiones de claridad, en esta investigación se tomará distancia del concepto de participación infantil, sólo en términos de que éste es un concepto de estudio de las personas desde su posición como adultos, pero no utilizaremos el concepto de participación protagónica, porque eso nos llevaría a analizar exclusivamente la participación política de niñas y niños. En este sentido usaremos el concepto de "participación de la niñez", como ese proceso de corresponsabilidad que se tiene con las personas adultas en donde intervienen actos de información, consulta, opinión, inclusión y organización que niñas y niños entre los 6 y los 12 años tienen al interior de las escuelas de educación primaria y que esto posibilita un

rumbo conjunto con las y los docentes en la planeación pedagógica, en la planeación didáctica y en la planeación institucional.

2.3. El enfoque de la sociología de la infancia: nacimiento de una nueva epistemología.

El enfoque de la sociología de la infancia es muy reciente, surge por la insatisfacción de diversas personas académicas con relación a las explicaciones que se daban sobre el comportamiento y el desarrollo en el campo social de niñas y niños, donde éstos no eran considerados como entes activos de esas investigaciones, sino sólo objetos de las mismas; la insatisfacción también se daba en relación con los procesos de investigación, el desarrollo de técnicas e instrumentos que suelen recoger información sólo en relación a la mirada de las y los especialistas. Pero esta mirada cambiaba, en muchos de los casos, las apreciaciones que realmente tenían las niñas y los niños que participaban en esos estudios.

Gaitán (2005), en su artículo “La nueva sociología de la infancia, aportaciones de una mirada distinta”, publicada por la revista española Política y Sociedad, plantea que dichas inconformidades condujeron “...a la búsqueda de otros planteamientos teóricos explicativos y también al desarrollo de herramientas de investigación...para llegar a un conocimiento de lo que significa la infancia hoy...” [Para esta autora, la sociología sólo había considerado a la infancia como] “...el espacio de tiempo vital que debe aprovecharse para la iniciación de la vida social de los que llegarán a ser...verdaderos actores sociales” (Gaitán, 2005, p.10). Por lo tanto, el centro de las investigaciones, desde la sociología, se había colocado en la socialización y en los factores que influyen en su desarrollo, para encauzar conclusiones en la búsqueda de un tipo de sujeto, el tipo de sujeto conducido por las personas adultas.

Pero esa idea de socialización comienza a cambiar cuando se deja de mirar de manera mecánica la transmisión de ideas de una generación a otra y se identifica que cualquier grupo social, además de absorberlas, las re-significa desde sus propias posiciones, visiones, incluso ideologías o símbolos contruidos. Es así, como se comienza a identificar una nueva relación de la niñez con respecto a las personas adultas, pero vista a la primera, no como una extensión de la familia o de las instituciones educativas o estructurantes, sino más bien como una categoría social en sí misma.

Esta nueva corriente en la sociología, que no busca incorporar nuevos procesos epistemológicos, sino colocar en una posición distinta a la niñez, que reincorpora a la infancia como una categoría para estudiarse por sí misma, y con ella rescatar la capacidad que tienen los niños y niñas como agentes sociales y su derecho a participar en la sociedad y en los estudios sociológicos.

Gaitán (2005) identifica que aunque hay intentos por colocar al centro a la niñez y la infancia, en las investigaciones desde el siglo XIX, no es sino a partir de la segunda mitad del Siglo XX, donde recupera seis momentos históricos que dan origen a la llamada sociología de la infancia.

El primer momento, generado con los movimientos que impulsaron la Convención sobre los Derechos de la Niñez, desarrollada en la década de los 80 y los años 90 del siglo XX, encuentra sus inicios en el aporte que realiza Cris Jeanks (1982) al producir una publicación titulada *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, en la que reúne textos para demostrar que los diferentes modelos teóricos abordados por distintos autores, de corrientes epistemológicas diversas producen una variedad de visiones o conceptualizaciones de la infancia, en relación con las teorías tratadas y que en ninguna se encontraba una visión de infancia consensuada con niñas o niños. Este primer aporte se suma al realizado por Jean Qvortrup (1985) quien contribuye a la sociología de la infancia con la premisa de que la niñez tenía un lugar y papel específico en la división del trabajo; porque la preparación de la niñez en las escuelas es tan valiosa, que forma parte del proceso económico de producción de cualquier sociedad. En este sentido, la industrialización y la escolarización tienen una relación interdependiente por la que es necesario dar un valor muy particular a la escolarización.

El tercer momento histórico que identifica Gaitán (2005) se da con la implementación del proyecto: “La infancia como fenómeno social, implicaciones para futuras políticas sociales”, el cual consistió en la elaboración de informes sobre la situación de niñas, niños y adolescentes de 16 países; en este estudio se relata la forma en la que las políticas públicas focalizaban beneficios a niñas y niños; de este estudio se concluye que la niñez es un elemento estructural de las políticas públicas, pero al mismo tiempo, se identificó que la forma en la que estaban orientadas, delimitaban una construcción social de

lo que era la infancia. El estudio, aunque no era propiamente sociológico, demostró “...las posibilidades de investigar, como fenómenos sociales, la concurrencia de hechos relacionados con la edad” (Gaitán, 2005, p. 13). En particular con la categoría niñas y niños.

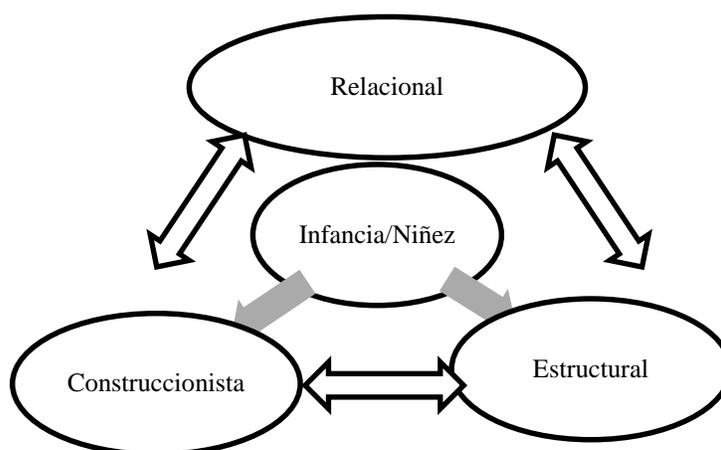
El cuarto momento histórico, identificado por la autora, se encuentra localizado en América, en particular en los Estados Unidos, donde Patricia y Peter Adler (1986) generaron una publicación periódica titulada *Sociological Studies of Child Development*, en la cual, además de publicar únicamente artículos sobre la infancia, declaraban que “...la infancia es un tema empírico y teórico que se centra en la sociología” (Gaitán, 2005, p.13). El quinto momento se identifica con la realización del Congreso Mundial de Sociología, celebrado en Madrid en 1990; en el que se integra una línea de conocimiento específica para la infancia, producto de la firma de la Convención sobre los Derechos de la Niñez. El último momento, que es el que da origen a la sociología de la infancia, es la creación de la revista *Childhood: A Global Journal of Child Research*, que se convierte en un espacio que acoge a distintos autores y estudios, donde la categoría o eje central de sus investigaciones es la infancia desde diversas disciplinas.

En México, la nueva sociología de la infancia se ha materializado en propuestas iniciadas por la Universidad Autónoma Metropolitana, con el Programa Infancia; de la misma manera, la Universidad Pedagógica Nacional, mediante el Cuerpo Académico de Paz y Solución de Conflictos, han desarrollado investigaciones y proyectos de intervención educativa que se enfocan desde esta perspectiva. Por su parte las organizaciones de la sociedad civil han desplegado una serie de estrategias de tipo práctico y teórico para generar un andamiaje conceptual de la infancia; algunas se han articulado en la Red por los Derechos de la Infancia en México, una institución que ha mantenido la discusión de los derechos de la infancia como un estandarte para colocar en el centro de diversos estudios de tipo sociológico, con metodologías cuantitativas y cualitativas las problemáticas a las que se enfrenta la niñez como parte de la realidad social de México.

2.3.1. Las teorías para el estudio de la niñez en la sociología de la infancia.

En la revisión que realizó Gaitán (2005), para intentar integrar un cuerpo teórico que ofrezca solidez a la sociología de la infancia, clasificó en tres corrientes teóricas las posturas desde las que se puede estudiar el tema de infancia: relacional, construccionista y estructural. Las tres con características distintas, pero con temas comunes entre sí. La autora advierte que esta clasificación deber ser revisada con precaución, para no encasillar las investigaciones en alguna de estas corrientes, del mismo modo, se requiere precaución para no tomar éstas como corrientes antagónicas, sino más bien como complementarias (ver Figura 1).

Figura 1.- Teorías para el abordaje en la Sociología de la Infancia



Fuente elaboración propia a partir de Gaitán (2005)

La primera, relacional, también llamada sociología de los niños, es considerada una dimensión más práctica que teórica, porque considera que las niñas y los niños requieren ser estudiados por sí mismos o desde los adultos pero sobre sus condiciones sociales, económicas y culturales. En esta corriente se toman en cuenta las intersecciones de las experiencias de la niñez con los mundos sociales, de otros grupos etarios, como las personas jóvenes, las adultas o las personas adultas mayores. En esta corriente teórica existe una relación bidireccional de la niñez con las personas adultas.

La segunda teoría (Construccionista), también reconocida como la deconstructiva de la infancia, se soporta en metodologías post-positivistas, basándose en uno de los

postulados de Foucault, que enuncia que la noción de niña, niño e infancia son formaciones discursivas socialmente construidas; por lo que para dar el lugar en su justa dimensión a la niñez, es necesaria la deconstrucción de los conceptos, para desmontar el poder discursivo de las ideas sobre la infancia en la vida social. En esta corriente se mira a niñas y niños como agentes sociales.

Por su parte, la teoría estructural de la infancia coloca a ésta categoría como elemento permanente y forma parte de la estructura social, en la que se comparan las categorías sociales, como el género o la clase social. Desde esta teoría, los miembros de la infancia cambian, pero las relaciones entre los contextos macro sociales se conservan. Es decir, aunque niñas o niños crezcan en edad y pasen a otras etapas como la juventud o la adultez, las relaciones con la infancia de ese momento histórico particular se mantienen, estas relaciones pueden ser de control, de dominio, incluso de placer o preocupación por el futuro.

2.3.2. Los temas comunes en las teorías de la sociología de la infancia.

A partir del análisis de los rasgos comunes y los enfoques particulares, Gaitán (2005) identifica aspectos inherentes a las tres teorías, el primero tiene que ver con la consideración de la infancia (Figura 2), ésta se considera una abstracción conceptual dinámica y en constante re-significación, las tres teorías muestran diversos modos y contenidos de ser niños, mientras en uno son co-constructores, en otro, son actores y en otros, resalta la categoría de agentes, pero en todas resalta la idea de niños y niñas como personas activas.

Figura 2.- Planteamientos generales de los enfoques de la nueva sociología de la infancia

Cuadro 1. Planteamientos generales de los enfoques de la Nueva Sociología de la Infancia.

	ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
INFANCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social 2. Es una categoría social permanente 3. Es una categoría variable histórica y cultural 4. Parte integral de la sociedad y de la división del trabajo 5. Expuesta a las mismas fuerzas que la adultez, pero de modo distinto 6. Es una minoría, sujeta a tendencias de marginación y paternalización 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es una construcción social 2. La infancia es una variable del análisis social 3. Definir a la infancia como fenómeno es también un proceso de construcción 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La infancia es un proceso relacional
NIÑOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son co-constructores de la infancia y de la sociedad 2. La dependencia de los niños repercute en su invisibilidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las relaciones sociales y la cultura de los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones 2. Los niños son activos en la construcción de sus vidas sociales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debe tenerse en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales 2. Es preciso desarrollar el punto de vista de los niños 3. El conocimiento basado en la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos
SOCIEDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. La ideología de la familia constituye una barrera para los intereses y el bienestar de los niños 		
SOCIOLOGÍA		<ol style="list-style-type: none"> 1. La etnografía es una metodología particularmente útil para el estudio de la infancia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La generación es un concepto clave para entender las relaciones niño/adulto, sea en el nivel individual o grupal

Fuente: Gaitán, 2005, p 17.

En las tres teorías se rescata el uso de conceptos clave o términos para referirse a la niñez. Por un lado, la teoría estructural recupera la idea de infancia como actor social, mientras que para la teoría construccionista el término que se utiliza es el de niño en una dinámica de agencia (*agency*), para la teoría relacional, este concepto se pluraliza, porque entiende que ni hay un solo niño, sino niños en plural y los mira como agentes. Cabe hacer mención que actualmente se refiere a infancias como esa forma diferenciada social, cultural y económicamente con que cada grupo construye su relación con la niñez o en plural con niñas, niños o adolescentes (ver figura 3).

Figura 3.- Términos y conceptos clave en las teorías sobre la nueva sociología de la infancia.

Cuadro 2. Términos y conceptos clave.

	ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
TÉRMINOS	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura social • Generación • Grupo minoritario • Justicia distributiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción social • Relaciones sociales y cultura de los niños • Visiones o representaciones del niño 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación • Género • Relaciones de los niños • Grupo minoritario
CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Infancia • Actor social 	<ul style="list-style-type: none"> • Niño • <i>Agency</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños • Agentes

Fuente: Gaitán, 2005, p. 18

2.3.3. Los abordajes metodológicos en la sociología de la infancia.

En las distintas investigaciones se reconocieron algunas metodologías recurrentes, como el método etnográfico, de manera predominante en el enfoque construccionista. Se coincide con Gaitán (2005) en que los abordajes en cada una de las teorías son pluri- metodológicos, es decir, algunos reconocen una sólo metodología o es recurrente el uso de alguna metodología, como la cuantitativa en la teoría estructural o la cualitativa en la teoría relacional, pero de manera general es posible, de acuerdo con Gaitán (2005), identificar diversas metodologías para las teorías propuestas, por lo que concluye, que no hay un abordaje específico y que en la medida en que las metodologías se hagan complementarias, se podrá ir superando la dualidad individualidad- sociedad o niveles micro y macro sociales. Porque ambos pueden aportar a visibilizar la situación y el papel que desempeñan niñas, niños y adolescentes en las diversas dimensiones y estructuras estructurantes.

Sin embargo, en los abordajes metodológicos es necesario reconocer que cualquiera de las teorías supone generar investigación de y para la infancia. En este sentido, se reconoce que es necesaria la integración o visualización de la niñez a través de datos cuantitativos, datos desagregados que puedan evidenciar la situación de la infancia; del mismo modo, en todas las investigaciones es necesario preguntar a niñas y niños como sujetos de la propia investigación, adaptar las técnicas acordes a los grupos de edad; asimismo, es necesario, de ser posible, que sean ellos quienes construyan el conocimiento, pero si no es así, es necesario que los protocolos de cualquier investigación que los tome como sujetos de la investigación se desarrollen con la ética suficiente, con la seriedad y respeto de considerarlos como informantes de la investigación, con la debida secrecía de

sus datos personales y confidencialidad. Un aspecto ético muy importante, es el informar a niñas y niños sobre los resultados de la investigación.

2.3.4. El concepto de generación en la nueva sociología de la infancia.

Un aporte de la Sociología de la infancia “es la comprensión de la niñez como una unidad de estudio sociológico en sí misma, aunque relacionada con la familia, la escuela, la comunidad y otros espacios sociales en que habita la niñez moderna” (Pavez, 2012, p. 99). Es decir, un sistema de relaciones entre adultos y niños como estructura social, donde la práctica constante es “hacer o construir generación”, en este sentido, una categoría que surge es la de ciudadanía, desde una perspectiva conceptual más amplia, que no sólo se reduce para aquellas personas mayores de 18 años, sino en un amplio sentido, el de la posibilidad de ejercer los derechos y formar parte de una comunidad social, en la que es posible que la infancia participe.

2.4. Ciudadanía y su relación con la infancia.

La ciudadanía es una palabra que ha tenido diversos significados a través de la historia, mientras que para las sociedades esclavistas- como la griega- el ser ciudadano sólo era una condición para algunas personas, en otras como la moderna, la condición de ciudadanía está asociada a las personas de un cierto lugar que ejercen tanto sus derechos civiles como sus derechos políticos, en ambos casos la condición de ciudadanía está asociada a la condición de igualdad.

Touchard (1977, recuperado por Yurén, 2013), en su *Historia de las ideas políticas*, plantea que en la Grecia clásica existían tres formas de igualdad: la *isegoría*, la *isocracia* y la *isonomía*; la primera tiene que ver con la igualdad que se tiene como sujeto en la participación de los asuntos públicos; la segunda hace alusión a la participación o el ejercicio de los derechos políticos o arribar a los espacios de poder y la tercera, es la igualdad que se tiene ante la Ley. En este sentido, la niñez y la adolescencia presentan particularidades que las posicionan en una desigualdad ante las personas adultas o mayores de 18 años, al menos para la *isocracia*, ya que de acuerdo a los instrumentos internacionales como la Convención por los Derechos del Niño, en su artículo 1º, establece que se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad como el caso

de algunos países africanos donde ésta se alcanza a los 13 años, caso contrario al de los Estados Unidos de América, que la mayoría de edad se adquiere a los 21 años.

Ante esta desigualdad *isocrática*, la niñez y la juventud menor de 18 años no puede acceder a puestos políticos y mucho menos públicos o de elección popular, ni participar de las elecciones, aunque en México a la par de cada elección de representación popular se realice la Consulta Infantil y Juvenil⁸. Sin embargo, desde la *isonomía*, que reconoce la igualdad ante la ley, las niñas, niños y adolescentes se identifican como sujetos de derecho, lo que implica una contradicción en sí, debido a que, por un lado, tienen igualdad ante la ley, pero al mismo tiempo existen medidas de protección especial por su condición de ser niñas, niños o adolescentes que enmarcan desigualdad; por un lado, por las condiciones de madurez y por otro, porque aplicar la igualdad implicaría generar entornos flexibles a sus características biológicas y sociales. Por lo que la *isonomía* se va adquiriendo lentamente conforme se desarrolla el juicio moral, es decir, esa capacidad para poder afrontar situaciones dilemáticas y tomar una postura electiva ante tales condiciones.

2.4.1. Las ciudadanías y sus abordajes

La *isegoría* en la niñez y la adolescencia se reconoce en diversos documentos que se detallarán en apartados posteriores, lo que a continuación se discutirá son las teorías de ciudadanía para alcanzar esa igualdad y paulatinamente adquirir la *isonomía* hasta que legalmente se adquiriera la *isocracia* (la mayoría de edad y por ende, la posibilidad de ejercer el derecho pleno de ser ciudadano), esto indica que es posible ejercer una ciudadanía desde la niñez y la adolescencia de manera práctica pero no con un status legal.

La ciudadanía, como se mencionó en el apartado anterior, tiene sus orígenes en la antigua Grecia, con los tres tipos de igualdad. No obstante esta primera acotación, se revisa a continuación un recorrido del concepto de ciudadanía y las principales teorías que se han

⁸ La Consulta Infantil y Juvenil es un ejercicio organizado por el Instituto Nacional Electoral (INE) con el apoyo diversas instituciones, organizaciones de la sociedad civil y personas interesadas en que las niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 17 años puden ejercer su derecho a participar y a expresar su opinión sobre los asuntos y los problemas que les afectan, facilitando que se escuchen y tomen en cuenta sus opiniones y propuestas.(Instituto Nacional Electoral (INE), 2015)

generado para explicarla y/o comprenderla en la época conocida como moderna. Es importante aclarar que participación infantil está muy ligada al ejercicio de ciudadanía y éste al concepto de democracia, que en palabras de Juan Antonio Horrach Mirelles (2009), se explica así:

...una cosa y la otra (ciudadanía y democracia), aunque no sean exactamente lo mismo, resultan inseparables. Ambos términos tienen unas características activas, dinámicas, potenciales, en el sentido de que deben ponerse en juego constantemente; mientras que la ciudadanía es algo que a cada momento se está jugando, la democracia tampoco es un estado inmóvil y consumado, sino algo en continua transformación (Horrach, 2009, p 2).

La ciudadanía fue vivida de diversas maneras en la edad antigua, en la Grecia estaba asociada al carácter de la “polis” e incluso al concepto de persona y ciudadano, en el caso de Roma está asociada al asunto de la “civis”, la cual de algún modo otorgaba la ciudadanía, como la pertenencia a alguna ciudad, ya sea por nacimiento, otorgada por los gobernantes o por cambio de residencia de un lugar a otro (López Pontigo, 2013).

De acuerdo con López Pontigo (2013), la ciudadanía en la edad media se asoció a la relación entre el señor feudal y sus vasallos, los nobles. Con la llegada del renacimiento el conocimiento se centró en la libertad de la persona, con esto se inició un ejercicio de la ciudadanía que se fue asociando al nacimiento de los Estados- Nación, sin embargo, con la llegada del liberalismo económico, las libertades también tomaron nuevos significados. Marshall (en Frijeriro, 2008), plantea que el ejercicio de la ciudadanía está asociado al ejercicio de los derechos civiles en un primer momento, en los derechos sociales y económicos en un segundo momento y a los derechos culturales en un tercero.

La ciudadanía “abarcaría una serie de derechos, concretamente de tres tipos: los derechos civiles (concedidos en el siglo XVIII), los derechos políticos (siglo XIX) y los derechos sociales y económicos (siglo XX), que los individuos han obtenido al ser reconocidos por el Estado, ente que ha regulado legalmente estos derechos” (Marshall, 1950 en Horrach, 2009, p. 14).

Marshall (1950 en Sojo, 2002) postula que el ciudadano está confinado ‘a responder el llamado del deber, al mismo tiempo que abre espacio a los motivos del interés individual (Sojo, 2002, p. 29), por lo tanto al ejercer su ciudadanía responde a los intereses personales

puestos en juego en la colectividad, es decir, con las demás personas. En este sentido, niñas, niños y adolescentes ejercen su ciudadanía cuando enmarcan sus intereses con sus pares, por lo tanto, lo hacen en diversos ámbitos como la familia, la comunidad y la escuela.

Marshall definió ciudadanía como “un principio de igualdad que coexiste, con dificultad, con la desigualdad social que resulta del juego de las fuerzas del mercado, supone que éste tiende a ver una ciudadanía plenamente desarrollada cuando se reducen las tensiones de la desigualdad social inducida por el mercado por medio del estímulo de la igualdad de oportunidades y la movilidad social” (Roberts, 1998 p. 3). Bottomore (1992) distingue el concepto de ciudadanía formal (membreía de un estado nación) y ciudadanía sustantiva (tener derechos y capacidad de ejercerlos), y una no es condición de la otra. Estos dos términos estarían relacionados con los conceptos griegos de *isocracia* e *isonomía* respectivamente.

Habermas (1994, p. 25) lo plantea como una visión de ciudadanía activa donde la organización de los individuos no origina un *status* legal ante el Estado, una credencial, puesto que: ‘...los ciudadanos están integrados en la comunidad política como partes de un todo, esto es, de una forma tal que sólo pueden constituir su identidad personal y social en un horizonte de tradiciones compartidas y de reconocimiento institucional intersubjetivo’.

“El tema de la ciudadanía significa la construcción libre y voluntaria de una organización social que combine la unidad de la ley con la diversidad de los intereses y el respeto a los derechos fundamentales... la idea de la ciudadanía da a la de democracia un sentido concreto: la construcción de un espacio propiamente político, ni estatal, ni mercantil” (Touraine, 1995, p 108).

Calderón, Hopenhayn y Ottone (1996) plantean la ciudadanía extensa, como un tema central en la definición de los nuevos contornos de la ciudadanía sustantiva, que se refiere a la construcción de identidades basadas en una comprensión no antagonista de la otredad:

Mayor equidad productiva (formar parte de la productividad económica)

Mayor equidad simbólica (acceder a las redes de consumos culturales)

Equidad en el ejercicio de los derechos, reconocimiento de la existencia de otras identidades.

Un tipo de ciudadanía planteada por Kymlicka (1996), conocida como la ciudadanía multicultural, “se refiere a tres tipos de grupos: a) los grupos desfavorecidos que deben tener derechos especiales por un tiempo determinados; b) los grupos de inmigrantes y minorías étnicas o religiosas; c) minorías nacionales...que prefieren un mayor grado de autogobierno” (Horrach Mirelles, 2009, p. 18).

Los planteamientos anteriores de ciudadanía, están basados en el modelo liberal de la ciudadanía, que supone que ésta necesita educación, por lo tanto está pensada para personas que tienen la posibilidad de defender y exigir de manera individual o colectiva sus derechos o su propia condición de ciudadanía, sin embargo, para el caso de la niñez, desde estos planteamientos es una aspiración a futuro, puesto que por sus condiciones de desarrollo biológico como social, su condición de ciudadanía estarían en una dimensión de una ciudadanía en formación; por lo tanto niñas y niños aún no son ciudadanos. Por el contrario la postura comunitarista plantea a la ciudadanía como una práctica cotidiana, que asumiría que niñas y niños ejercen su ciudadanía.

2.4.2. La ciudadanía como práctica en la niñez

Bárcena Orbe (1997), en el Oficio de la Ciudadanía, plantea una relación entre la filosofía política, la educación y la ciudadanía, que en el caso de este trabajo son elementos que se discursan de diversas maneras, entre ellas, la condición de niñas y niños como ciudadanos. Fundamentado en la filosofía política de Hannah Arendt, el autor de el Oficio de la Ciudadanía, plantea que ésta no encierra su valor en un mero “status” por el contrario es una praxis motivada por los sujetos en relación con su entorno, que conllevan una relación compleja de diversos aspectos, entre ellos la educación.

Esta praxis es posible analizarla, de acuerdo con Bárcena (1997), desde dos dimensiones: la relación humana y el estar juntos; aunque también reconoce que éstas han estado desgastadas por los fenómenos globales de relaciones comerciales y han deteriorado el vínculo social. Estas dimensiones, relacionadas de manera directa con un conjunto de valores morales y relaciones éticas, conllevan a lo que Él llama la ciudadanía como

práctica, una postura del pensamiento comunitarista⁹, esta corriente supone que la ciudadanía, “no es meramente la adquisición de un título o status sino una práctica de compromiso orientada a la participación en el ámbito público, la formación de virtudes públicas y la articulación moral del bien público” (Bárcena, 1997, p. 122). La ciudadanía no es únicamente un valor legal, es decir, que se otorga jurídicamente cuando se cumplen 18 años, continúa Bárcena, es un sentido común de pertenencia que no puede establecerse mediante leyes y en el que la cultura juega un papel muy importante.

Como se observa los estudios y teorías de la ciudadanía son diversos y podrían clasificarse únicamente como menciona Barcena (1997) en dos corrientes la ciudadanía: como status y como práctica; en este sentido, dando continuidad a los planteamientos iniciales de la isonomía, se entenderá a la ciudadanía como un concepto dinámico que se construye con la práctica cotidiana desde la niñez y la adolescencia, con una ciudadanía activa, donde el desarrollo progresivo y el ejercicio libre, individual o colectivo de los derechos avanzan paulatinamente y continúan después de adquirir el status legal de ciudadanía.

La ciudadanía activa porque es la posibilidad de ejercer los derechos que han sido reconocidos, en este sentido, los derechos de niñas, niños y adolescentes han sido reconocidos por instrumentos internacionales y actualmente en instrumentos nacionales como la Ley General sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, por lo que paulatinamente y en la medida que se reconozcan por parte de la niñez y las personas adultas, se iniciará un nuevo proceso del ejercicio de los mismos, todo en función del desarrollo y la madurez que niñas y niños alcancen para ejercerla; sin embargo, en esta tesis se plantea el ejercicio del derecho a la participación como un eje fundamental para el ejercicio de la ciudadanía activa, que incluso cuestiona qué es lo primero que hay que desarrollar, si el juicio moral o la posibilidad de participación, asunto que será retomado a continuación.

⁹ Corriente filosófica, moral y política que discute en oposición al liberalismo en su construcción teórica. Con un carácter fuertemente social del individuo entre los estrechos lazos de moralidad y las costumbres de la sociedad y su relación con el bien humano. (Bárcena, 1997, p. 117).

2.5. ¿El desarrollo del juicio moral de la niñez como condición para la participación o la participación como condición para el desarrollo del juicio moral?

El desarrollo del juicio moral ha tenido diversos exponentes de acuerdo con un artículo publicado por la Revista de Educación en 2007, en la que Zarpa (2007) plantea que, desde Emmanuel Kant, quien consideraba que el desarrollo del juicio moral estaba en la autonomía, continuando con John Dewey, quien además de ser el primero en postular que había etapas del desarrollo moral, centra su aporte en la reflexión de la acción humana, sus medios y sus consecuencias. Por otro lado, Jean Piaget vincula el desarrollo del juicio moral a la noción de etapas o estadios que van desde la heteronomía¹⁰ y de acuerdo al progreso cognitivo permite nuevas adquisiciones de operaciones lógicas de estadios más avanzados del desarrollo, las normas y reglas se transforman paulatinamente desde el mundo de los adultos hasta llegar a las relaciones de igualdad entre las personas.

Otro de los estudiosos del desarrollo del juicio moral es Lawrence Kohlberg (1969), quien además de retomar los estadios de Piaget, elabora una propuesta que fue concluida con Colby (1986):

Postula una serie de estadios continuos de desarrollo moral, que se corresponden con 1: castigo y obediencia; 2: intercambio instrumental; ambas se vinculan a una etapa de desarrollo preconventional de la moralidad en la que la norma es externa a la persona y reconocida solo por las consecuencias que tiene no cumplirla: evitar el castigo sería la razón fundamental para hacer el bien en este nivel; 3: expectativas, relaciones y conformidad interpersonal; 4: mantenimiento del sistema social; ambas se corresponden con un nivel de moralidad convencional en la que la razón para hacer el bien es mantener en funcionamiento la regularidad del sistema social; 5: derechos prioritarios y contrato social; 6: principios éticos universales; juntas tratan de un nivel de moralidad postconvencional en el que la persona puede asumir como propio un criterio moral, autónomo y vinculado a valores morales absolutos (vida, libertad, justicia) (Zerpa, 2007, p. 146).

¹⁰ Asignación de reglas y normas desde un tercero, niñas, niños viven las normas impuestas por las personas adultas.

Para apoyar esta condición de *isonomía*, paulatina y de *isegoría* desde la primera infancia, los estudios de Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau (1999), ésta aunque sigue la conceptualización del juicio moral de Kohlberg, “postula que las personas utilizan el pensamiento basado en la justicia para tomar decisiones acerca de dilemas morales, pero pueden utilizar también otros tipos de pensamiento; el pensamiento moral puede influir sobre la conducta, aunque otros factores también pueden hacerlo y se hace más complejo como resultado de la edad y la educación” (Zerpa, 2007, p. 147), estos dilemas morales pueden ser el resultado del dispositivo de participación o viceversa la participación llevar a dilemas morales.

Por lo tanto, el cuestionamiento central es si la necesidad de desarrollar el juicio moral en niñas y niños para que ellos posteriormente participen en los distintos escenarios donde se desarrollan o por el contrario, es necesario participar y con el tiempo desarrollar el juicio moral. De acuerdo con la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg, las raíces de esta teoría se encuentran en la capacidad de asumir roles. Es decir, colocarse en la posición del otro. Este juicio moral se desarrolla a partir de dilemas, que ponen en juego el conjunto de valores que el medio social o cultural ejercita cotidianamente y que han sido transmitidos a las niñas y niños a través de la familia, en los dilemas poco a poco evalúa sus decisiones con relación a sus valores y con las de otra persona. Las niñas y los niños de manera progresiva van colocando estos dilemas como una forma de tomar decisiones.

Pero estas decisiones no las realizan en lo etéreo, siempre las hacen en relación con las otras personas, sean éstas de su edad o personas adultas y es en el ejercicio de su capacidad de participación que van resolviendo dichos dilemas. Entonces, el juicio moral no es una meta, es más bien una característica de todas las personas como la capacidad cognitiva, que se desarrolla en la medida en que se van asimilando y acomodando nuevas decisiones y se van asumiendo el conjunto de valores que se han tomado de las personas adultas pero que se asumen como propios (Hersh, Reimer, Paolito, 1979).

Por lo tanto, colocar a la participación como base para el desarrollo del juicio moral o anteponer el desarrollo del juicio moral para participar posteriormente, no hay mayor diferencia, son momentos que suceden dialógicamente, por lo que ambos tienen que desarrollarse, al mismo tiempo; en esta investigación se ha dado mayor peso a identificar el

dispositivo para ejercer el derecho que tienen las personas de corta edad a participar, pero ésta no se traduce en la decisión para sus vidas, la participación, está integrada de una variedad de cualidades o experiencias que ya fueron presentadas en el Capítulo I, pero que estas experiencias abonan al desarrollo del desarrollo del juicio moral.

2.6. La formación para la ciudadanía en el contexto escolar.

Después de que a niñas y niños se les ingresó a las escuelas con el objetivo de “controlar” sus conductas y de formarse en una idea de sociedad, el concepto de ciudadanía, que es un concepto dinámico en función de cada sociedad y de cada momento histórico, ha permeado los planes y modelos curriculares para la formación en la educación básica. “Conviene tener presente que no hay una sola ciudadanía; ésta cambia según las épocas, los países y las tradiciones, y sobre todo, no es homogénea y abarca varias dimensiones más o menos contradictorias entre sí” (Dubet 2003, p. 220).

De acuerdo con Dubet (2003), el concepto de ciudadanía presenta algunas dimensiones en común con otras, lo primero es que cada nación tiene sus ciudadanos, en la escuela se forma a niñas y niños con las ideas patriotas de esa nación, con los símbolos que dan identidad, cómo la bandera, el himno nacional, pero además se proporcionan contenidos que provocan el orgullo de vivir en tal o cual nación, los contenidos escolares entonces promueven un “patriotismo” o una conciencia nacional, pero que está delimitado sólo por la nación en la que se promueven.

El mismo autor plantea que otra dimensión de la ciudadanía en todos los espacios, es la búsqueda del sujeto autónomo, porque es capaz de juzgar los asuntos de su nación, pero también los de sí mismo. Dubet (2003) apunta que “la formación del juicio del ciudadano no implica tan sólo la laicidad, requiere también un cuerpo de valores positivos que puede definirse como una moral universal kantiana de la autonomía, la responsabilidad y la universalidad de los valores”. Cortina (2001) plantea que el mundo de los valores corresponde únicamente a la humanidad, es una condición de humanidad, que presenta tres dimensiones, la primera es que los valores tienen realmente un valor, pero no cómo un precio en esta vida de mercado; la siguiente dimensión de los valores es que se basan en la creatividad humana, es decir, son una creación de la humanidad, así como las herramientas para arar la tierra, los valores son una herramienta creada por la humanidad para cultivar la

sociedad (este es un agregado personal); y la tercera dimensión de los valores, es que permiten moldear y acondicionar el mundo. Al ser aspiraciones de un mundo justo, un mundo mejor, los valores son el ideal para caminar y transitar en esta realidad que se llama convivencia.

Ese cuerpo de valores positivos para la construcción de ciudadanía que plantea Dubet (2001), podrían resumirse en los valores morales planteados por Cortina (2001) y que de ellos se desprenden o ajustan o permiten “degustar” otros valores: la libertad, en sus dimensiones de participación, de independencia y de autonomía; la igualdad, el respeto activo, la solidaridad y el diálogo, que si bien este último sería como un valor transversal o mecanismo para la realización de los otros valores.

La tercera dimensión de la ciudadanía de acuerdo con Dubet (2003) es la competencia ciudadana, es decir, que para ser ciudadanos es necesario desarrollar la competencia democrática, formarnos en la ciudadanía, y esto “...no es sólo cuestión de principios y valores, se inscribe también en la misma forma de la escolarización, en el modo como se realizan los aprendizajes, en un sistema de disciplina, en un conjunto de normas. Nace sobre todo, de una forma escolar” (Dubet, 2003, p. 222).

2.7. Noción de dispositivo

Un dispositivo es una categoría que tiene en sí misma una definición polisémica en función de quiénes la conceptualizan, de acuerdo con Agamben (2011), quien traduce una entrevista realizada a Foucault, en la cual realiza una aproximación al concepto de dispositivo como:

...un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas (Foucault, 1977, p. 220).

En esta definición multidimensional, aclara que además está “lo dicho y lo no dicho”, y que ésta “es la red que tendemos entre esos elementos” (Foucault, 1977 en Agamben, 2011, p. 250). Por lo tanto, en un dispositivo están interrelacionados los sujetos, sus discursos, las instituciones en las que se encuentran, la arquitectura de las instituciones

a las que pertenecen, los reglamentos u órdenes jurídicas o el mandato de la institución, además de los aspectos filosóficos, morales e incluso filantrópicos de la organización, que no se presentan con mucha claridad, pero en la praxis de cada sujeto emergen estas posturas que van configurando en la multiplicidad.

En esta misma entrevista, Foucault proyecta tres dimensiones de un dispositivo, el dispositivo como red o conjunto de elementos, el segundo es el dispositivo como naturaleza de la red, es decir, el vínculo que puede existir entre los elementos que lo conforman y por último, el dispositivo como un acontecimiento que se suscita en un momento histórico determinado. Es decir el dispositivo surge por una contingencia pero se queda ahí para convertirse en un micro dispositivo, que forma parte de uno más grande.

De acuerdo con García Fanlo (2011) los dispositivos constituirán a los sujetos, inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquier manera de ser, lo que inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos. Un dispositivo sería un complejo haz de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales, técnicos y tipos de clasificación de sujetos y objetos y relaciones entre estos.

Por su parte, Delauze (1990) propone que un dispositivo es una máquina para hacer ver y hacer hablar que funciona acoplada a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad. Un dispositivo implica líneas de fuerza, que van de un punto singular al otro formando una trama, una red de poder, saber y subjetividad. Sin embargo, esta categoría también la asocia a otra que es el *agenciamiento*, esta relación se enunciará con mayor detalle en un siguiente sub apartado.

De acuerdo con Agamben (2011), quien establece que un dispositivo tiene que ver con el término positividad, el conjunto de creencias, reglas, rituales, que en cierta sociedad y momento histórico les son impuestos a los individuos desde el exterior. Un dispositivo es un mecanismo que produce distintas posiciones, precisamente por la disposición en red: un individuo puede ser proceso de múltiples procesos de subjetivación.

Dispositivo sería aquello que produce la disposición de una serie de prácticas y mecanismos que, ante una urgencia, tiene como objetivo conseguir un determinado efecto que la cancele, la neutralice o la normalice. Es una red que se establece entre discurso, cosa y sujeto (García , 2011).

De todo lo anterior es posible concluir que un dispositivo es un conjunto de elementos visibles y no visibles, relacionales y no relacionales, que están interconectados y relacionados entre sí para producir posiciones, prácticas y discursos en los sujetos; en esta postura estructuralista, es necesario aclarar que no está colocado un valor moral de positivo o negativo al dispositivo, aunque algunos autores, como De la Fuente (2015), mencionan que este tipo de dispositivo lo definió Foucault para denunciarlos como formas o espacios de control. Sin embargo, en esta postura estructuralista, la pregunta es: ¿y dónde queda el sujeto y su capacidad de decidir?, el problema epistemológico de uno y lo múltiple, salta a la vista; este problema, se buscará resolver al abordar el concepto de dispositivo como proceso formativo.

2.7.1. El concepto de dispositivo desde lo pedagógico

La categoría de dispositivo queda planteada en un sentido amplio, por esto es necesario circundar a los aspectos educativos y en particular a los de tipo formal, retomando la teoría de Berstein (1990), que plantea el dispositivo pedagógico, sólo como una dimensión de los discursos y las prácticas educativas. Apunta que “el dispositivo sería un transmisor relativamente estable que posibilita la transmisión de la comunicación pedagógica, la cual se rige por una serie de reglas muy variables o contextuales (Graizer y Navas, 2011, p. 140).

Un dispositivo pedagógico presenta tres reglas: distributiva, de re contextualización y de evaluación, que bien podrían convertirse en los ejes de su teoría (ver Tabla 3.1); la regla distributiva, indica qué grupos sociales y por medio de quién se reproduce el discurso pedagógico. En este sentido y de acuerdo con lo que se ha revisado, el discurso de la participación infantil, se recoge de los lineamientos internacionales propuestos por la Organización de las Naciones Unidas, en un sentido de colocar en el imaginario social el concepto, éste se coloca en el currículo, en los diversos aprendizajes esperados y competencias a desarrollar, el docente traduce los aprendizajes a los estudiantes y mediados

por sus propias experiencias, genera los discursos de la clase dominante, que es la segunda regla, la de recontextualización, que es la encargada de la construcción del discurso pedagógico. En esta regla es donde toma cuerpo el discurso que se va a transmitir y se establecen sus parámetros fundamentales”(Jiménez Fonseca, 2013). Y por último la regla de la evaluación que consiste en la puesta en práctica de esos discursos con las prácticas pedagógicas y otras herramientas de la didáctica como los libros de texto. Siguiendo el ejemplo de la participación, que en un salón de clases puede traducirse en prácticas democráticas de resolver problemáticas de la comunidad o problemáticas que el docente supone que lo son y al evaluarlas, si algún niño o niña eligió resolver problemáticas de la localidad, el docente evaluará que el niño o la niña cumplió o no cumplió con los aprendizajes esperado.

Tabla 3.1. Tabla de reglas y elementos que enmarcan un dispositivo.

Regla	Elementos que enmarcan
Distributiva	Currículum Normatividades Reglamentos institucionales Planes de estudio
Re-contextualización	Currículum
Evaluativa /Práctica pedagógica	Libros de texto Didáctica Evaluación Práctica pedagógica de clase

Fuente: Elaboración propia a partir de Jiménez (2013).

Además, Berstein en Jiménez (2013) asume que el dispositivo pedagógico debe ir asociado al discurso pedagógico y a la práctica pedagógica. Al discurso, porque es la forma en la que se materializa el discurso de las clases dominantes, mediante el currículo y es el docente el que los pone en juego con todos los recursos que posee. En la práctica pedagógica por consiguiente se materializan los discursos pedagógicos, los que se establecen en el currículo, los que presentan de acuerdo a sus conocimientos el personal docente y la vinculación con las políticas gubernamentales.

2.7.2. Análisis de un sistema de formación como un dispositivo.

Por otro lado, el concepto de dispositivo fue usado por personas educadoras de adultos, en procesos de formación, más en un sentido de mejorar las condiciones de vida, es decir cómo método para formar. Yurén (2000) plantea, que para analizar un sistema de formación existen diversas metodologías pero una de ellas es la que propone Foucault al considerar que "...la persona no está siempre en condiciones de vivir experiencias de subjetivación, que le hagan posible conquistar una identidad. Por el contrario, está permanentemente sometida a procesos de socialización y enculturación que le confieren una identidad no elegida libremente" (Yurén, 2000, p. 46); es decir, el sujeto es un sujeto sujetado de múltiples maneras, lo que permite que los sujetos tengan diversas experiencias de subjetivación. En el caso de un sistema de formación la autora afirma que éste, coopera para establecer las posiciones de los sujetos y el papel que desempeñan en todo ese sistema.

La propuesta de análisis de Yurén (2000), radica en la reconstrucción del dispositivo de acuerdo con Foucault y Deleuze, quienes proponen que en todo dispositivo hay que desenmarañar lo que somos y al mismo tiempo lo que no somos y lo que estamos siendo. Haciendo una distinción entre una dimensión diagnóstica y una parte analítica. El dispositivo, afirma la autora, tiene tres líneas de diferente naturaleza, pero relacionadas directamente entre ellas: la línea del saber, la línea del poder y la línea de las experiencias.

En la línea del saber, se trata de analizar lo que Foucault llama los "regímenes de verdad" es decir, los discursos que hacen funcionar como verdadero algo, que en términos de Berstein, corresponde a la regla distributiva de re-contextualización, porque es ahí donde se concentran los saberes y aprendizajes que guían las prácticas pedagógicas y las prácticas docentes. La línea del poder contiene las resistencias y los juegos de poder que se ponen en un espacio o un campo, en este sentido, las posiciones que están jugando y que se concretan en los hábitos, los principios, las tradiciones o legitimaciones. La tercera línea, de las experiencias, plantea el análisis de los principios que conforman una identidad normalizada (Yurén, 2000).

De acuerdo con esta autora, el método para poder abordar estas líneas es planteado por Foucault, al revisar la dimensión arqueológica y la dimensión genealógica; en la

primera se analizan los saberes pedagógicos que orientan las prácticas, establece el nivel de “deber ser”, y en la segunda, se analizan los juegos de poder, las posiciones y las resistencias que existen entre el grupo de sujetos de una institución o proceso formativo.

2.8. Dispositivos de participación de la niñez en la escuela: un espacio de construcción.

Al ser una investigación con acercamiento etnográfico, la relación entre el dato empírico y la construcción categorial se dan constantemente y conforme se avanza en la recolección de los datos. En este sentido y de acuerdo con el tratamiento y análisis se han podido identificar el dispositivo de participación de la niñez, como la relación de un conjunto de micro dispositivos, que por sí solos no generan el mismo efecto, pero que en conjunto apuntan a fortalecer o limitar la participación de la niñez como un medio y un fin en sí, estos dispositivos se integran por diversos elementos, que de acuerdo con Yurén se construyen como se muestra en la tabla de la figura 5:

Figura 5.- Dispositivos de participación de la niñez.

<i>Línea del dispositivo (Yurén, 2000)</i>	<i>Dispositivo de participación</i>	<i>Elementos que lo integran</i>
Línea del saber (Régimen de verdad).	Dispositivo normativo	Aprendizajes esperados del currículum de educación primaria que se relacionan con la participación. Concepciones docentes sobre lo que es la participación.
Línea del poder.	Dispositivo posicional	Posiciones y acciones en prácticas cotidianas, como los honores a la bandera y organización de los eventos convivios escolares. Rutinas de entrada, rutinas de salida. Receso.
Línea de las experiencias.	Dispositivo experiencial	Prácticas docentes que promueven el ejercicio del derecho a la participación. Prácticas de niñas y niños, donde ejercen su derecho a la participación..
	Dispositivo Rizomal	La relación que la misma escuela establece con otras instituciones para que la niñez participe

Fuente: Elaboración propia con base en Yurén, 2000.

El dispositivo normativo que realiza su análisis en función de la línea del saber, sólo que en este caso no analiza saberes pedagógicos, sino los aprendizajes esperados del currículo, buscando identificar cuáles de éstos promueven la participación, así como las concepciones que las y los docentes tienen respecto a la participación. En algún momento se mencionan prácticas docentes, pero sólo como ejemplo de que estas prácticas están ceñidas a ciertas concepciones.

El dispositivo posicional se enmarca, en una primera dimensión, en la participación pedagógica, en una segunda, la participación política, que remite a prácticas cotidianas y cómo se asegura que será la participación de niñas y niños, esta participación se estudia desde las dimensiones de Trilla y Novela (2001) o desde la participación de la niñez en proyectos, cuestionando: ¿en dónde estarán las personas adultas?, ¿cuál es la posición de éstas?, y ¿cuál es la posición de niñas y niños, en las actividades cotidianas de la escuela?

El dispositivo experiencial que es el conjunto de acciones o decisiones docentes que rebasan la práctica curricular, que conllevan a procesos democráticos entre el grupo y la escuela, del mismo modo se muestran otros procesos que promueven la participación de la niñez, así como las resistencias de niñas y niños para el desarrollo de diversos proyectos. Aquí se señala las propuestas que niñas y niños realizan para que en la escuela se promueva su participación.

El concepto de rizoma fue retomado de Gilles Deleuze y Felix Guattari, quienes a través del concepto reflejan la imagen del pensamiento; basado en la biología un rizoma es un conjunto de raicillas que nacen de una raíz principal, que recorren distancias por debajo de la tierra para atraer las propiedades nutritivas a la planta, principalmente agua. Aunque mueren siempre dejan otras raicillas para continuar con la función. En este sentido se retoma el nombre para mencionar algunas prácticas de participación que no son promovidas desde la escuela, sino desde otras instituciones y que posibilitan que las experiencias de participación abonen a la generación de ciudadanía desde la infancia.

Capítulo III.- Abordaje Metodológico para la investigación.

En este capítulo se detalla la metodología utilizada para investigar los dispositivos para la participación de la niñez en una escuela de educación primaria. Por lo que el apartado está compuesto por tres sub apartados: el primero da cuenta del enfoque y diseño metodológico construido. El segundo, plantea el contexto en donde se desarrolla la investigación; así como la reconstrucción del proceso metodológico, la cual narra cómo se aplicaron los instrumentos, así como la estrategia para el análisis de la información recolectada.

3.1. Enfoque y diseño metodológico

La investigación se desarrolló mediante un paradigma hermenéutico–crítico, cuya combinación no se dio en sentido lineal, sino que estuvo orientada por los fines que ésta persigue, es decir, con pretensiones hacia un estadio transformador. Con el paradigma hermenéutico se tuvo la intención de que la construcción del conocimiento fuera mediante la recuperación de los significados y el sentido de la acción humana (Díaz-Polanco, 1997). Al ser los significados y las emociones, incluso el lenguaje, el medio para poder interpretar el significado de las acciones, el tipo de conocimiento que se obtiene es emocional; o dicho de otra forma, es matriarcal (Skliar, 2016), porque es éste el tipo de conocimiento que se adquiere en la cotidianidad y se internaliza, para después socializarse en los grupos e instituciones a las que se pertenece.

En este paradigma el método para acercarse a la realidad es el método cualitativo, porque busca captar esa realidad holística, múltiple de los sujetos que están inmersos en el proceso de investigación. De acuerdo con los objetivos de la investigación, que se refieren a: conocer y caracterizar el dispositivo de participación de niñas y niños en una escuela primaria en Pachuca, Hidalgo y su impacto en el ejercicio del derecho a la participación, a través identificar aprendizajes esperados con relación a la participación, las prácticas y concepciones docentes que la movilizan o limitan, es que se recurre a un paradigma cualitativo, puesto que permite conocer y analizar los significados y sentidos que las personas de la investigación dan a la participación de niñas y niños, pero también cuáles

son los sentidos que se encuentran en los planes y programas curriculares de la educación primaria.

Para Skliar (2016), este paradigma busca una relación ética con las otras, los otros y los “otres”, esta relación busca la justicia de la realidad desde la realidad múltiple, holística multidisciplinar, histórica, pero tomando en cuenta los aspectos maternos, y reconoce que estamos en un mundo patriarcal, técnico; por lo que para hacer frente a él, hay que rescatar el lenguaje materno, las emociones, los sentimientos. En este sentido, la investigación en sí misma, busca identificar el lugar que tienen niñas, niños ante las personas adultas, en este caso, el personal docente, en una escuela primaria, los niveles de participación para ejercer su derecho a la participación, que es una categoría en sí misma emancipadora.

3.1.1. Diseño metodológico

El diseño de esta investigación, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), es transversal, de tipo descriptivo con métodos cualitativos (Creswell y Plano, 2007), lo que implica recuperar información que las personas poseen en este momento, sin hacer una revisión a lo largo del tiempo; a pesar de que en algunos momentos se recuperan actividades del ciclo escolar 2016-2017 en que se aplican los instrumentos, sólo es para precisar una temporalidad en la comprensión de la información solicitada.

La investigación de tipo cualitativo es aquella que produce datos descriptivos de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Se caracteriza entre otras cosas, de acuerdo con Castaño y Quecedo (2002), porque es inductiva, es decir, entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística; es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto. La persona que investiga desde el paradigma cualitativo trata de comprender a las otras personas – sujetos de la investigación, dentro del marco de referencia de ellas mismas; también suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; todas las perspectivas de todos los sujetos tienen un valor significativo, los métodos cualitativos son humanistas. La investigación cualitativa es un arte, ya que se siguen lineamientos

orientadores más no reglas. Por esto se ha planteado un diseño cualitativo con aproximación etnográfica.

Uno de los métodos se orienta por la vertiente relativista del enfoque de la Sociología de la Infancia (enfoque que se ha revisado con más detalle en el Capítulo II) y, el otro está orientado por la naturaleza del objeto de estudio, la etnografía, la cual consiste en un proceso de indagación donde se conocen las culturas y los sentidos de los sujetos en la vida cotidiana (Hammerley y Atkinson, 1994). Del mismo modo, el diseño de la investigación “puede organizarse de distintas maneras, gracias al contexto político y académico en que los autores elaboran sus particulares organizaciones y los problemas teóricos o metodológicos que interesa resolver” (Berteley, 2000, p. 22).

Berteley (2000) enuncia que se han identificado tres corrientes epistemológicas en las investigaciones con diseños etnográficos, la primera de ellas fundamentada en Mead (1982 en Bertely), donde la persona se construye en la interacción con las demás personas y al colocarse en su lugar, en la escuela, cada actor toma el papel que cada uno debe asumir, es decir, el docente asume el papel de docente, el alumno asume el papel de alumno, etcétera. La segunda corriente epistemológica es la que se basa en el interaccionismo simbólico planteado por Goffman (1970 en Bertely), la cual sostiene que la realidad es producto de una construcción social, donde la experiencia humana se construye a partir de un contexto. Por lo tanto, la realidad escolar se construye socialmente, las situaciones estudiadas se producen en contextos específicos, donde los conceptos trabajados por cualquier investigación, en este enfoque, adquieren una dimensión de creación y recreación en función de ese contexto específico. En este sentido, esta última corriente epistemológica es la que guiará los trabajos de esta investigación, porque justo sobre las concepciones de participación de la niñez toman forma en función del contexto y se recrean con las prácticas escolares cotidianas e institucionalizadas y las prácticas pedagógicas de cada uno de los docentes en el salón de clases. La tercera corriente, aunque no será retomada en esta investigación, se refiere a la fenomenología social, donde cada realidad social está compuesta por universos simbólicos e incluso codificados, estos son construidos por realidades intersubjetivas.

De acuerdo con los tiempos para el trabajo de campo y las posibilidades de indagación, se recurrió a la microetnografía, con la que se busca obtener una impresión de la situación social concreta en una sola institución (Murillo y Martínez, 2010), ésta se apoyó en con la observación participante, un método que consiste en que el investigador se coloca dentro de la institución o campo a investigar, vive y se relaciona de manera cotidiana con la comunidad, de manera que va obteniendo información relevante con actores clave y sus propias vivencias, un proceso flexible donde se pueden ir tomando nuevos rumbos y decisiones para la recolección de la información (Taylor y Bodgan, 1987).

Otro de los métodos que se utilizan para el desarrollo de este estudio es la entrevista, la cual es un método y a la vez una técnica de la investigación cualitativa, consiste en “una conversación que se propone en un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz, 2013). Es un instrumento más eficaz porque recupera datos o información con mayor profundidad. Una de sus ventajas es que presenta la posibilidad de aclarar dudas durante su aplicación “, también es definida como “...una reunión para conservar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

El propósito de una entrevista, es obtener información sobre un tema determinado, en este caso, el tema es “la participación de niñas y niños”, donde se busca identificar los significados que las personas participantes de esta investigación dan a este término, así como su opinión sobre la participación de niñas y niños en asuntos escolares. Durante las entrevistas, el entrevistador mantiene una posición activa y más aún, con la microetnografía, ya que además de utilizarse la entrevista semiestructurada, sus preguntas parten de algunas elaboradas previamente, pero puede modificarse en su estructura, su orden. La interacción entre el entrevistador y el sujeto de investigación está permitida y es posible dialogar para reducir ambigüedades.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2015) no hay un proceso lineal en el método cualitativo, por lo que hablar de fases o procesos en la aplicación de la entrevista podría no aplicar; sin embargo, Dian (2013) plantea algunas fases que pudieran aplicarse sólo para tener una idea de los aspectos planteados. La fase de preparación es previa a la entrevista,

aquí se planifican los aspectos organizativos de la misma como son los objetivos, redacción de preguntas guía y convocatoria; la fase de apertura es cuando se está con la persona entrevistada en el lugar de la cita, en el que se plantean los objetivos que se pretenden con la entrevista, el tiempo de duración. También, es el momento oportuno para solicitar el consentimiento de grabar o filmar la conversación; la fase de desarrollo, que constituye el núcleo de la entrevista, en el que se intercambia información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad. Es cuando el entrevistador hace uso de sus recursos para obtener la información que se requiere y; la fase de cierre, que es el momento en el que conviene anticipar el final de la entrevista para que el entrevistado recapitule mentalmente lo que ha dicho y provocar en él la oportunidad de que profundice o exprese ideas que no ha mencionado.

Algunas de las preguntas que se han diseñado y que serán presentadas en el apartado de instrumentos, son las descriptivas (Díaz, 2013), las generales y las que sirven para ejemplificar (Hernández, *et al.*, 2014), en este caso, algunas prácticas sobre la participación de niñas y niños. También están presentes preguntas de opinión y de antecedentes (Mertens, 2010).

Por todo lo anterior y en resumen, para esta investigación se propone desde un acercamiento etnográfico, con la microetnografía, apoyada de la observación participante y entrevista, en particular la entrevista semiestructurada, a distintos actores: docentes, alumnos y alumnas que componen parte de la comunidad escolar de la escuela primaria que se ha seleccionado para esta investigación y que se contextualiza a continuación.

3.2. Contexto de la investigación

Aunque cualquier espacio educativo, donde haya procesos de interacción entre las personas adultas y niñas y niños es posible investigar sobre la participación de la infancia, por ello, es necesario identificar a la escuela primaria como unidad de análisis, en la que es posible que la analicemos como un espacio privilegiado de interacción, en donde las posibilidades o no de participación permiten comprender cómo es que se va conformando el proceso formativo para los ciudadanos en formación (Molina, 2011). La posibilidad de participar o

no en diversos espacios de relación, que como veremos en este apartado, se coloca a la escuela primaria como unidad de análisis, permitirá comprender desde su contexto, a los diferentes actores educativos que intervienen en tales procesos y que mediante la aplicación de diversos instrumentos diseñados para el desarrollo de esta investigación, permitirán identificar y caracterizar el dispositivo para el ejercicio del derecho a la participación.

3.2.1 La Colonia la Raza, como espacio de expresión de otras colonias o barrios de México.

Pachuca es una Ciudad rodeada por cerros y montañas, de hecho, desde sus raíces etimológicas en el náhuatl “Pachoacan” significa lugar estrecho, lo que se interpreta como estrecho porque está rodeado de cerros. Desde su fundación, allá por el siglo XV, el lugar ha trascendido por su mineral de oro y plata, que abasteció las encomiendas españolas y posteriormente, convenios con Inglaterra y Estados Unidos le llevaron a su esplendor. A finales del siglo XX la actividad minera disminuyó drásticamente, lo que provocó un estancamiento de la ciudad, pero desde los años 90 del Siglo XX, Pachuca ha tenido una serie de transformaciones, su aumento de la población se ha reflejado en el crecimiento de la mancha urbana, la cual se ha extendido por todo el territorio, incluidos las zonas de cultivo de otros municipios y los cerros que rodean la ciudad.

Con vista hacia el sur desde el centro de la ciudad, se logra apreciar dos cerros, uno llamado Cerro de Palmitas, donde se aprecia el macro mural “Pachuca se Pinta”, que forma parte de una estrategia de la Secretaría de Gobernación para el combate de la delincuencia y la inseguridad; el segundo cerro, llamado Cerro de Cubitos, con una altura muy superior al cerro de Palmitas, en este cerro se han fundado diversas colonias, entre ellas la Felipe Ángeles, Cubitos y la Raza.

La colonia la Raza, localizada en la parte más alta del Cerro de Cubitos, se fundó con los movimientos migratorios posteriores a los años 80 a la Ciudad de Pachuca, después de lo que se conoció como el estancamiento de la minería en México. De acuerdo con Granados (2011, p. 50):

[...] la ciudad de Pachuca vuelve a captar flujos de migración, que provoca un repunte del crecimiento poblacional en la ciudad en los últimos años. Este aumento de la población ha estimulado una ampliación física de Pachuca, que ha contribuido a la anexión de localidades vecinas y la conurbación de la ciudad con algunas localidades de los municipios contiguos.

Esta colonia se ha constituido de personas provenientes de distintos estados de la República, entre ellos, la Ciudad de México, Estado de México, Puebla y Veracruz, además de municipios y localidades del propio estado de Hidalgo, en su mayoría indígenas o provenientes de localidades rurales. Esta dinámica migratoria muestra a la colonia La Raza, como uno de los espacios de multiculturalidad y pluriculturalidad más complejos de Pachuca. Como ejemplo, está que en la mayoría de las colonias no se organiza de manera tradicional un carnaval, ocasionalmente hay desfiles empresariales, pero esto ha sido en los últimos años; en la colonia la Raza se organiza uno de los carnavales tradicionales, con rasgos propios de comunidades indígenas de la Sierra Norte de Veracruz y de la Huasteca Hidalguense (Banda de viento Emperador, 2014).

Esta complejidad multicultural se observa también en un festival que se realiza en el mes de marzo, y que tiene como objeto de celebridad a la tierra; además de que se realiza de forma paralela al de Huayacocotla, Veracruz, y que es coordinado por Radio Huaya “La Voz Campesina”. Los pobladores de La Raza lo empatan de manera paralela, porque por la altura en que se encuentra la colonia, es posible escuchar la estación de radio, la que ha generado un vínculo con sus familiares originarios de las comunidades de Huayacocotla, de acuerdo al testimonio de un integrante de Fomento Cultural y Educativo A.C. quienes son los responsables de la radio Comunitaria “La Voz campesina”; en sus palabras lo expresa así:

“...hay varios paisanos que viven en el cerro de Cubitos, de La Raza, y llaman a la estación para mandar saludos, para enviar algún mensaje y muchas veces para dar noticias de cómo están... este año nos invitaron a su festival, pero no podemos venir porque tenemos el de allá (de Huayacocotla), pero esperamos venir pronto...” (AZG28082017)

Esta condición geográfica, también ha generado una serie de conflictos y de acciones nocivas para el resto de la comunidad. De acuerdo con distintas notas

periodísticas, la colonia la Raza se ha visto envuelta en una serie de acciones violentas, vandalismo y pandillerismo, además del fenómeno de asesinatos y suicidios, lo que ha provocado un estigma por la sociedad, la cual la identifica como una colonia “peligrosa”.

Este fenómeno no es aislado, en las grandes urbes, las colonias de personas que arriban por necesidad o por buscar mayores oportunidades de vida, se instalan en la periferia de las ciudades y en los lugares donde hay terrenos accidentados, como los cerros o cañadas, las colonias marginadas se encuentran en la periferia, o como en el caso de Pachuca, se encuentran en las partes altas de los cerros.

En la cúspide del cerro de Cubitos, se han instalado una serie de complejos tanto gubernamentales como no gubernamentales. Por parte del Estado se ha instalado un módulo de aproximadamente una manzana, que consta de una clínica de salud, un Centro de Atención Infantil Comunitaria (CAIC), donde también se imparte el ciclo de preescolar, y las instalaciones de un Centro de Prevención y Atención a Menores y Adolescentes en Riesgo (PAMAR), del mismo modo con el Programa Federal de Rescate de Espacios Públicos se construyó un complejo deportivo, que consta de dos canchas para realizar deportes como fútbol y básquetbol.

Por parte de las organizaciones no gubernamentales, se han instalado también diversos proyectos, entre ellos el que fue un espacio para la promoción de la lectura y para la capacitación de mujeres, que ahora se ha convertido en un centro de atención a las adicciones, a través del arte y la pintura, por el Centro de Rehabilitación Nueva Vida A.C.

También se encuentra un complejo escolar sobre la Avenida Independencia, calle perpendicular a la Av. Terroristas, el cual está compuesto por tres manzanas en una ladera del cerro, en una de ellas, al lado de algunas casas habitación, se encuentra el Jardín de Niños Benito Juárez, la escuela Secundaria General no. 9 “Manuel Fernando Soto Pastrana” y la escuela primaria “Libertadores de América”. Para ingresar a estos complejos, es posible hacerlo por tres rutas, una por el lado de la colonia Felipe Ángeles, por la colonia 11 de Julio y, la más común, pero no por eso la más sencilla, es seguir la entrada por el Boulevard Panorámico, subiendo la avenida Terroristas, una avenida que corta de manera transversal y de manera ascendente al cerro, es posible subirlo desde un costado hasta la cúspide. Esta última, es la ruta del transporte público.

Estas características son generales y al mismo tiempo particulares de esta localidad, pero es posible evidenciar que hay diversas colonias que cuentan con la misma estructura, que fueron procedentes de propiedades ejidales, que en algún momento tuvieron asentamientos irregulares y dispusieron de un espacio amplio para la escuela, la iglesia y en general, los edificios públicos que benefician a toda la localidad. Estos espacios han propiciado que alrededor de ellos exista el comercio de manera establecida o ambulante. Así en las calles de las entradas de estos complejos educativos y gubernamentales es posible localizar papelerías, tiendas de abarrotes, recaudo, personas vendedoras ambulantes de frituras y dulces, alimentos y otros productos que se comercian, al ingreso y egreso de niñas, niños y adolescentes de las escuelas o directamente con el personal de las instituciones públicas y privadas que allí se encuentran.

3.2.2. La realidad concreta donde se despliega el dispositivo para la participación

Un dispositivo se entiende como una serie de elementos que se articulan para producir “algo”, pero que se produce en una realidad concreta, en este sentido una escuela es la realidad donde se desarrolla una práctica concreta, que forma parte de un dispositivo y que a su vez permite que se despliegue el mismo, no sólo porque ha dispuesto la organización de aulas, butacas, oficinas y espacios para que unos aprendan y otros enseñen y con esto producir aprendizajes, sino porque hay más elementos que conforman este dispositivo como el currículo. En este sentido, describiremos a continuación la estructura física de la escuela primaria en la que se realizó el estudio, que es el espacio dispuesto y concreto donde se dan las relaciones, sociales, culturales y de poder entre sus usuarios.

Respecto a sus aulas, la escuela es muy amplia, da cabida a 433 alumnos y alumnas, con 28 personas adultas, de las cuales dos son directivos, 4 son administrativos, 4 intendentes y 18 son docentes, 16 de estos últimos están frente a grupo de manera continua, de los dos restantes, una es profesora del área de cómputo y el otro profesor de educación física.

La escuela primaria, cuenta con 19 aulas para clases, distribuidas en ocho bloques de salones (Ver Anexo 1), dos patios o plazas cívicas un pequeño jardín, cercado por malla desgastada y butacas descompuestas; cuenta con un área para almorzar con mesas y bancos fijos al piso de concreto, así como con 3 espacios de sanitarios.

Cabe hacer mención que desde junio de 2017 comenzó a funcionar uno de los sanitarios y uno más se ha dejado de usar, debido a que la Secretaría de Salud, clausuró los baños que usaba el turno matutino por no contar con las normas de salud, seguridad e higiene respectivas, por lo que la Dirección de la Escuela gestionó ante la Presidencia Municipal la construcción de sanitarios para este turno, durante el periodo de construcción y clausura, ambos turnos usaban los mismos sanitarios, distribuyéndose la limpieza entre el personal de intendencia, lo que generó una serie de tensiones entre el personal, pero también entre la comunidad escolar entre los turnos. Lo que implicó que en este periodo, pudieran observarse diversas actividades como vendimias, rifas y elecciones de “la reina de la primavera” para el recaudo de fondos para mejorar las condiciones de la escuela, principalmente los baños.

3.2.3. Sujetos de la investigación en el dispositivo de participación

Por ser un estudio con un acercamiento etnográfico, prácticamente toda la comunidad escolar es la que participa en la investigación, aunque se ha hecho énfasis en vivenciar o compartir espacios con los alumnos y alumnas de quinto y sexto grado, ya que en estos grados educativos se ha identificado que dentro de los aprendizajes esperados, se pretende la generación de espacios y momentos de participación, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, así como interacciones no sólo entre alumnos, sino también con el personal docente y directivo.

De acuerdo con el Artículo 10 de la Ley General de Educación, quiénes forman parte del sistema educativo son los educandos, familiares, educadores, las instituciones educativas, sus autoridades, entre otros, por lo que, educandos, docentes, directivos, administrativos, personal de apoyo e intendencia, así como los familiares deberían ser los principales sujetos para recuperar información; sin embargo, por los tiempos para esta investigación sólo se pudo incluir a docentes y estudiantes, en el caso de los docentes se buscó que fuera al menos uno de cada grado y de manera específica con quinto y sexto grados; sin embargo, no se pudo indagar con ningún docente del tercer grado en las entrevistas, tal como se presentan en la siguiente tabla: **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**

Tabla 4.2.- Docentes entrevistados para esta investigación.

Identificador docente	Grado Escolar	Tipo de Formación	Institución de formación
Maestra 1	1°.	Licenciada en Intervención Educativa	UPN- Hidalgo (Tula)
Maestra 2	2°	Profesora de Educación Primaria	Centro de Educación Normal "Benito Juárez"
Maestra 3	6°	Licenciada en Educación Primaria	Centro de Educación Normal "Benito Juárez"
Maestro 1	4°	Licenciado en Educación.	No proporcionó información
Maestro 2	5°	Licenciado en Ciencias de la Educación	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)
Maestro 6	6°.-	Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Biología.	Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo. (Privada)

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Se entrevistó además, a alumnos y alumnas de sexto y quinto grados, por ser estos quienes habrían de alcanzar los aprendizajes esperados relacionados con la participación. La entrevista se aplicó de manera grupal, en tres ocasiones, a pequeños grupos de 4 y 6 alumnos y alumnas (dos grupos de sexto y uno de quinto grado).

3.3. Indicadores del objeto de estudio

Para la definición de las técnicas y los instrumentos de esta investigación, se definió previamente la categoría de dispositivo para el ejercicio del derecho a la participación de niñas y niños así como el concepto de participación de la niñez, este último se refiere al proceso que tienen niñas y niños, desde el momento de nacer, de influir en las decisiones de su propio medio a partir de la demanda de satisfacción de necesidades individuales y de acuerdo a su desarrollo, de problemáticas comunes a otros niños y niñas. La "participación es el derecho fundamental de la ciudadanía" (Hart, 1992, p. 5). Por lo tanto, cuando nos hemos de referir al término participación de niñas y niños en la escuela, será en el sentido de participar de las decisiones o de la solución de los problemas que aquejan a la escuela.

En la escuela el término "participación" está asociado a diversos procesos, como el didáctico, donde el o la docente pregunta, las niñas y niños contestan en función de las preguntas o en su defecto, el personal docente lo hace sobre la realización de un evento y alumnas y alumnos solicitan que se realice de tal o cual manera. Cuando la toma de

decisiones se desarrolla en un salón de clases, la participación infantil se encuentra a un nivel pedagógico que generalmente es de tipo mecánico o netamente dirigido. A nivel institucional existen una serie de prácticas que promueven o limitan la participación o de toma de decisiones conjuntas con niñas y niños sobre asuntos que competen a toda la escuela; a este nivel es posible identificar un segundo ámbito de participación infantil en la escuela, que es en el que se buscó identificar en esta investigación. De acuerdo con lo anterior y con base en el marco conceptual, jurídico y teórico (Capítulo I y II), se han construido una serie de indicadores variables a observar al interior de la escuela, los cuales, además, han de traducir en preguntas específicas y cuestionamientos para profundizar; son esquemas que guían el actuar del investigador.

Como se observa en la tabla 4.2 en la primera columna se enuncian los derechos que están contenidos en el derecho a la participación, como el derecho a la información, el derecho de niñas y niños a formarse un juicio propio o pensamiento, expresado en el derecho que tienen de opinión, en el derecho de organización y el derecho de proponer, es decir de participar de la vida política de sus instituciones; las tres columnas se construyen con las creencias o supuestos sobre la participación de la niñez, las prácticas institucionales cotidianas y los discursos sobre la participación.

Tabla 4.2.- Elementos del dispositivo para la participación infantil.

	Dispositivo para la participación de la niñez	(Dimensiones)		
		Creencias o supuestos sobre la participación infantil en educación primaria.	Políticas o prácticas institucionales.	Discursos sobre la participación.
Derechos incluidos en el principio de participación de niñas y niños..	Información	Ideas de los sujetos sobre participación infantil.	Concursos interinstitucionales	Aprendizajes esperados. Actividades propuestas. Proyectos escolares.
	Opinión/ expresión (pensamientos o puntos de vista)	Ejemplos de participación infantil en la escuela.	Homenajes a la bandera Parlamento infantil	
	Organización	Importancia de la participación infantil en la escuela para los sujetos	Asambleas escolares Festivales escolares Convivios escolares	

	Emisión de propuestas			
--	-----------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración Propia con base en el conjunto de derechos pertenecientes al dominio de participación.

Para el desarrollo de esta investigación, se proponen algunos procesos institucionales específicos como los concursos interinstitucionales, los homenajes a la bandera, el parlamento infantil, las asambleas escolares y los convivios. Lo anterior por considerar que todas las escuelas tienen una dinámica propia, pero hay actividades institucionalizadas que todas las escuelas las realizan de manera regular, entre otras que se desarrollan.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.

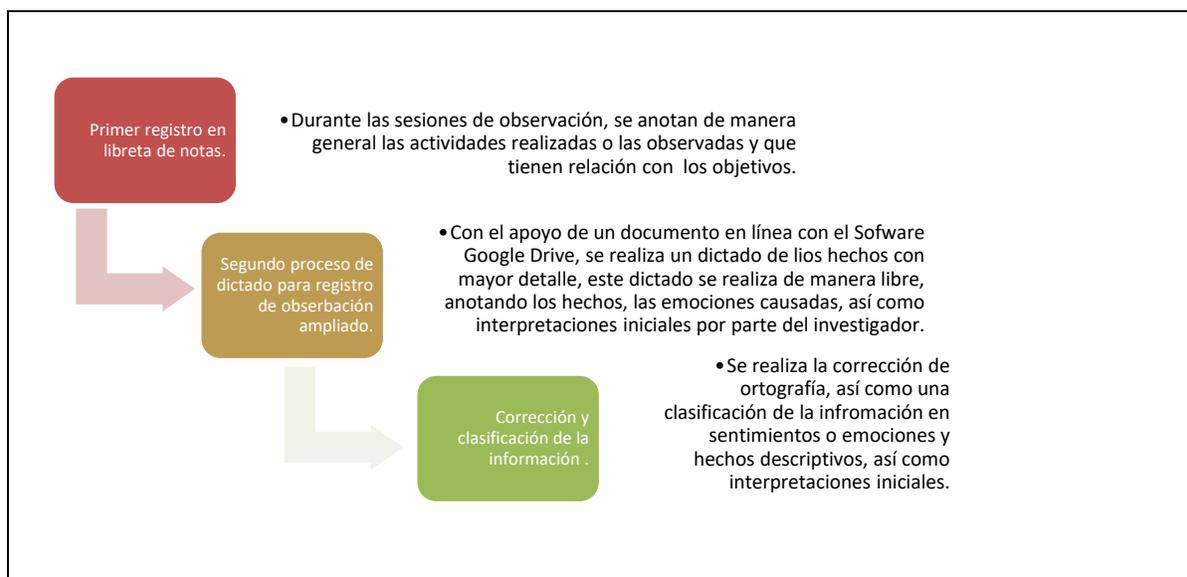
Con base en los elementos conceptuales anteriores, los métodos cualitativos propuestos, así como un acercamiento inicial al contexto de la escuela primaria (“Libertadores de América”), a continuación, se detalla el proceso de diseño, validación y aplicación de algunos instrumentos, sobre todo el de la entrevista semiestructurada, para recabar la información y se ha propuesto un procedimiento de análisis.

3.4.1. Diseño y validación de los instrumentos

Las técnicas para la recuperación de la información fueron: la observación participante o directa, que es una técnica para obtener información sistemática del mundo social y requiere de dos rasgos particulares del investigador para que pueda realizar la observación, uno es su virtual participación que implica comprender y la otra, comunicarse con los sujetos involucrados (Scribano, 2003). Otra de las técnicas utilizadas, es la entrevista semiestructurada, ya que una de sus ventajas es que presenta la posibilidad de aclarar dudas durante su aplicación, las cuales surgen con las observaciones que se realicen. El propósito de la entrevista es obtener información sobre la participación de la niñez, con la finalidad de conseguir significados que los sujetos atribuyen al tema.

El instrumento para plasmar la información, de acuerdo con la técnica de observación participante, es un registro de observación o diario de campo con notas (Ver Anexo 2), éste se ha realizado en dos vertientes, por un lado, se registran de manera general las actividades observadas durante el día o la visita a la escuela, con los aspectos más importantes, ocasionalmente se realizan algunas interpretaciones. De acuerdo con Hammerlsey & Atkinson (1994), es posible registrar los datos o la información con notas de campo, videos, fotografías o con grabadoras de sonido, sin embargo, el registro de los datos debe ser un proceso reflexivo, que va en función de los objetivos de la investigación. En este sentido, una vez que se han registrado de manera general las situaciones importantes durante la jornada de observación, en un documento digital, vinculado al Google Drive, se realiza un registro más amplio de cada una de las actividades, relatando los espacios, las personas, las acciones, incluso algunas interpretaciones; como este procedimiento se realiza a través de un dictado telefónico, se implementa un tercer proceso, en el que se revisa lo escrito, se corrigen palabras y signos de puntuación y se clasifican los registros de los hechos, así como las impresiones sensoriales y las interpretaciones realizadas durante el dictado, este procedimiento se ejemplifica en el siguiente diagrama:

Gráfico 3.- Proceso para el registro de la información a partir de la estancia del investigador en la Escuela Primaria “Libertadores de América”,



Fuente: Elaboración Propia con base en Atkinson (1994)

Para la realización de la entrevista semiestructurada, se siguieron las 4 fases planteadas por Dian (2013), la primera consistió en el diseño del instrumento, para esto se

recurrió las dimensiones: prácticas y concepciones, estas se tradujeron en indicadores, para posteriormente construir preguntas abiertas (ver anexo 2).

Las preguntas diseñadas variaron en su aplicación, en función de algunos aspectos observados, tales como los homenajes a la bandera o los festivales o convivios, como el realizado el día de la primavera. También han variado en función de los grados aplicados.

Para validar la entrevista y construir algunos de los indicadores, se aplicó una entrevista piloto a una docente de 5° grado de una escuela localizada en la periferia de Pachuca, se pudo obtener categorías para el análisis, así como modelar y estructurar con un discurso familiar el cuestionario a aplicar a los docentes.

3.4.2. Procedimiento de aplicación, nomenclatura y simbología.

Se acudió a la escuela primaria “Libertadores de América”, se presentó de manera discursiva el proyecto de investigación a las autoridades, posteriormente se realizó de manera formal y con documentos institucionales. Se acudió a la escuela en 21 ocasiones, principalmente los días lunes, martes o cuando hubo alguna actividad relevante para la escuela, se asistió en un horario de 8 a 10:30 de la mañana, aunque hubo algunos días que se permaneció toda la jornada escolar y ocasionalmente se arribó a las 10:30 de la mañana y hasta la hora de salida, los registros de observación tuvieron la nomenclatura con datos del número de observación consecutiva, las iniciales del observador y la fecha en que se realizó la observación, en el Anexo 3 se muestran los hechos o actividades generales que se observaron en el trabajo de campo.

Para la aplicación de las entrevistas, se realizó una presentación ante la reunión del Consejo Técnico de la Escuela Primaria, donde se les explicó a las y los docentes, de manera general, en qué consistía el proyecto de investigación y se les solicitó su apoyo para ser entrevistados, algunos de ellos se acercaron para pedir, de manera voluntaria participar del proyecto y con toda la disposición manifestaron algunas fechas y días en que podía realizarse la entrevista.

Las entrevistas fueron grabadas con una grabadora portátil y ocasionalmente con la grabadora del celular, posteriormente se transcribió en un procesador de textos con el uso de la herramienta “dragon”, que es una aplicación o programa de computadora que consiste

en el dictado a la computadora de todo lo que se va escuchando, cabe hacer mención que este programa reconoce signos de puntuación por lo que es más sencillo realizar la captura y proceder al análisis de la información.

3.5. Procedimiento de análisis e interpretación de los resultados

Durante la recolección de la información, con los registros de la observación, al tomar notas y realizar la primera descripción mediante el dictado al documento vinculado a la web, se realizaron los análisis e interpretaciones; la interpretación consiste en un proceso analítico paralelo, que se va realizando conforme se realiza la recolección y organización de la información, en este sentido Hammerlsey & Atkinson (1993) apuntan que la recolección de la información está muy ligada incluso “enraizada” al diseño teórico y precisan que “...la mayoría de las investigaciones etnográficas se resisten de una falta de reflexión sobre la relación entre el análisis, la recogida de información y el diseño de la investigación” (Hammerlsey & Atkinson; 1993, p.191). Por lo tanto la interpretación es el análisis de los datos, a la luz de las categorías teóricas o conceptuales construidas que dan cuenta en función del interés del investigador de una realidad que se va construyendo, para esto es necesario analizar los datos que se han recogido, lo que se traduce en una fase del proceso de investigación.

De acuerdo con Berteley (2000), la fase de análisis, desde el acercamiento etnográfico comienza con transcribir los registros de observación y entrevista en un documento con una columna de inscripción y construir las primeras “inferencias factuales y conjeturas”, éstas surgirán de los primeros cuestionamientos que se realizarán a los registros de observación y a las entrevistas, para comenzar con la categorización inicial y que tendrá una relación con el marco teórico construido. Las primeras interpretaciones pueden construirse en las categorías de su investigación, en este sentido, se presentan las categorías con relación al concepto de dispositivo construido. Se realizó una triangulación entre el dato empírico recabado, la interpretación por parte del investigador y la información de la teoría. Con esta información se elaboró el informe de los resultados de la investigación. Cabe mencionar que para el análisis se han usado dos métodos uno que es conocido como el análisis categorial y uno más que se conoce como teoría fundamentada;

lo anterior puesto que los objetivos planteados condujeron al uso de estas formas de análisis.

El análisis categorial consistió en ir construyendo categorías a partir de la información recolectada, por su parte la teoría fundamentada es un proceso de diseño y producto de investigación que consiste en la producción de una explicación del fenómeno que se está investigando, con el desarrollo de teorías o hipótesis que están construidas por diversos autores; en esta teoría también es posible la recurrencia a conceptos construidos previamente por diversos autores pero siempre a partir de los datos empíricos.

Capítulo IV.- El dispositivo de participación de la niñez, entre los discursos del currículo, creencias y prácticas de una escuela primaria.

Foucault (1975) afirma que hay distintos elementos discursivos y no discursivos que están presentes en todo el entramado de relaciones que se dan en una institución, a lo que él llama microfísica del poder. . En la escuela primaria Libertadores de América se encuentra un dispositivo para la participación de niñas y niños, el cual se constituye a partir de dimensiones que también tienen la posibilidad de funcionar como dispositivos por sí solas, pero que en este caso, su resultado se presenta en la interrelación de las mismas; sin embargo no se limita a ellas, porque hay otras dimensiones que es posible identificar: En esta investigación se describirán: el dispositivo normativo, el participativo, y el experiencial y el rizomal que consiste en un componente de vinculación con otros dispositivos, sólo se describirán dos de ellos, el Sistema Municipal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes y el Parlamento Infantil.

4.1. El dispositivo normativo para la participación.

Algunos de los elementos que son constitutivos de un dispositivo pedagógico, de acuerdo con Bernstein (1984), se articulan a través de los discursos, que son colocados en un primer momento por la clase dominante, traducido a las clases dominadas mediante el currículo y las instituciones educativas. En este dispositivo, los docentes son una pieza clave, puesto que son ellos los que conocen el currículo y lo traducen a las y los estudiantes, estos, en muchas de las ocasiones, a través de lo que consideran “adecuado” para niños y niñas.

Uno de los elementos del dispositivo son los discursos que están incluidos o que motivan un tipo de ciudadano ideal o de persona que va a formar parte de la sociedad en un futuro, estos discursos están presentes en distintos documentos normativos, de carácter local, nacional e internacional, pero también en el currículo para la educación básica y en particular el de la educación primaria. Para analizar ese entramado del dispositivo, se va a analizar, por un lado lo que contiene el currículo en cuanto a los aprendizajes esperados con

respecto a la participación y por otro, la concepciones que docentes tienen con respecto a la participación.

4.1.1. Aprendizajes esperados con respecto a la participación.

Se analizaron los aprendizajes esperados de cada uno de los grados, de primero a sexto, para poder encontrar las asignaturas que trabajan contenidos o aprendizajes esperados que tienen relación con la participación. Se identificaron en un primero momento los aprendizajes que contaran con el verbo “conocer” o “identificar” que supone un nivel mínimo de participación; posteriormente se identificaron, todos los aprendizajes esperados que contienen el verbo “expresar”, por cualquier medio las emociones, los descontentos que niñas y niños tienen para con la escuela o su familia; también se identificaron todos los aprendizajes esperados que se relacionan con el verbo “organizarse” para dar solución a problemáticas, que desde los marcos jurídicos internacionales se mira como una actividad que forma parte del derecho a la participación; en esta dimensión de organizarse también se rescataron los aprendizajes esperados que buscan “proponer” soluciones o alternativas a ciertas problemáticas escolares o comunitarias.

Estos verbos se retoman desde los artículos de la Convención por los Derechos de la Niñez, que tienen una relación directa con la participación de la niñez, que es el derecho a la organización, el derecho a la libre expresión y hay un derecho que es el derecho al acceso a la información (recibir información) (Tabla 5.15.1),. En este sentido, este verbo se rescata para análisis en comparación con el resto, puesto que la escuela misma, en una definición simple, es el espacio para acceder a la información, ya sea por las y los docentes, los espacios de convivencia, los libros y en general porque el acceso a la información es uno de los principales objetivos de la educación primaria.

Tabla 5.1.- Referencia entre los Artículos de la Convención por los Derechos de la Niñez y los verbos analizados en los aprendizajes esperados del currículo de educación primaria.

Artículo contenido en la CDN	Verbo propuesto y analizado en los aprendizajes esperados.
Artículo 12 – El derecho a la libertad de opinión	Expresar, opinar, proponer, explicar
Artículo 13 – El derecho a la libertad de expresión	Expresar, argumentar, describe

Artículo 14 – Libertad de pensamiento, conciencia y religión.	Reflexionar.
Artículo 15 – El derecho a la libertad de asociación	Organizar, proponer, comparte
Artículo 17 – El derecho a la información	Conocer, identificar

Fuente: Elaboración propia con base en la convención sobre los Derechos del Niño y los Aprendizajes esperados del Plan y Programa de Educación Primaria 2011.

Con esta tabla se procedió a revisar cada uno de los aprendizajes esperados en la educación primaria por cada uno de los grados, En sus cuatro campos formativos: de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal y para la convivencia (Ver Gráfico 5.2), el concentrado de datos se puede apreciar en el Anexo 4.

Gráfico 5.2.- Campos formativos y asignaturas de los grados de educación primaria.

EDUCACIÓN PRIMARIA						
CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PRIMARIA					
	GRADOS					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Lenguaje y comunicación	Español					
	Asignatura Estatal: lengua adicional					
Pensamiento matemático	Matemáticas					
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad: (Ciencias Naturales, Geografía e Historia)		Ciencias Naturales			
			Estudio de la Entidad donde Vivo	Geografía		Historia
	Formación Cívica y Ética					
Desarrollo personal y para la convivencia	Educación Física					
	Educación Artística					

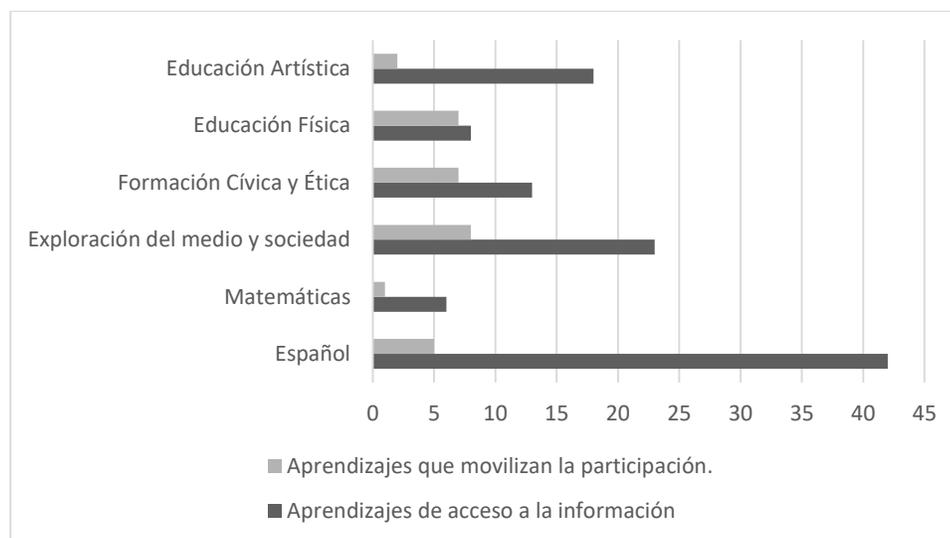
Fuente. Secretaría de Educación Pública, 2011.

Primer grado, los aprendizajes para la participación están en Educación Física.

En el primer grado se encontraron aprendizajes esperados relacionados con la participación, en todas las asignaturas. Como se muestra en el gráfico 5.3, la mayor

cantidad de estos aprendizajes, de manera relativa, se concentran en asignaturas de Educación Física, en primer lugar, Formación Cívica y Ética, en segundo lugar y en tercer lugar, en la asignatura de Exploración del Medio y Sociedad, todos estos aprendizajes pertenecen a dos campos formativos: Exploración del Mundo Natural y Social, y la de Desarrollo Personal y para la Convivencia.

Gráfico 5.3 Comparativo de aprendizajes de acceso a la información con los que movilizan niveles superiores de participación en primer grado.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de aprendizajes esperados de los planes y programas 2011.

En la asignatura de español, se encontraron 42 aprendizajes de acceso a la información y cinco aprendizajes esperados relacionados con la participación que corresponden a: argumentar los criterios al elegir y recomendar un cuento, escribir notas para comunicar información, elaborar anuncios publicitarios sobre servicios o productos, adaptar el lenguaje para ser escrito y explicar oralmente un procedimiento; estos cinco aprendizajes esperados fortalecen por un lado la argumentación para expresar gustos, que son muy personales, también se reconoce que la forma de expresión no sólo es la forma oral, se desarrolla la escritura de notas y elaboración de anuncios, así como la adaptación del lenguaje para ser escrito. Estos aprendizajes representan sólo un 10% del total de los aprendizajes esperados en esta asignatura.

En la asignatura de matemáticas, sólo se reconocen en el Programa de Educación Primaria (2011), seis aprendizajes son de acceso a la información y de éstos sólo uno que

tiene que ver con la resolución de problemas que implican identificar relaciones entre los números (uno más, mitad, doble, 10 más, etcétera), es el que podría fortalecer la competencia de participación en el primer grado. En lo que respecta a la Asignatura de Formación Cívica y Ética, que de acuerdo a los testimonios de los docentes es la asignatura donde se fortalece la formación para la ciudadanía, se identifican 13 aprendizajes esperados relacionados con acceso a la información y siete tienen una relación con la participación de la niñez, entre estos aprendizajes esperados en cada niña y niño está el de valorar la importancia de participar en la toma de decisiones colectivas y anticipa sus posibles repercusiones para sí y para otros y el de participar en la toma de acuerdos para la realización de actividades colectivas que contribuyan a mejorar su entorno.

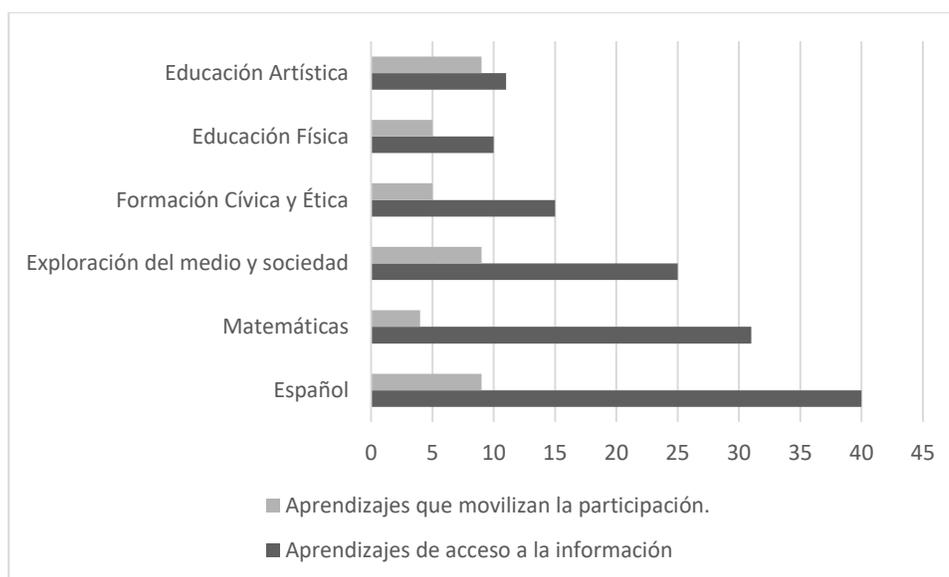
Por otra parte, la asignatura que forma parte del Campo Formativo de Desarrollo Personal y para la Convivencia, además de Formación Cívica y Ética, son la asignatura de Educación Física y la de Educación Artística, estas asignaturas retoman diversos aprendizajes esperados que se relacionen con la participación, en este sentido la asignatura de Educación Física rescata siete aprendizajes que movilizan la participación más allá del acceso a la información de un total de 15, lo que representa casi un 50% de los aprendizajes que fomentan la participación de niñas y niños, entre los que se destacan el respeto a las opiniones de los demás y sus particularidades como una manera de mejorar las relaciones que se establecen en el grupo y la expresión de la importancia de la interacción y la convivencia con los demás para favorecer la amistad. En la asignatura de Educación Artística se identifican 18 aprendizajes que para el acceso a la información y dos aprendizajes para la participación que consisten en: utilizar la expresión corporal para comunicar ideas y sentimientos y el color como un elemento plástico en la creación de imágenes.

En el segundo grado de educación primaria, los aprendizajes esperados para la participación se concentran en Educación Artística.

Para el segundo grado, del segundo ciclo de educación básica, los aprendizajes esperados que motivan la participación se centran en su mayoría en la Educación Artística, donde 11 aprendizajes son de acceso a la información y nueve movilizan la participación, luego en educación Física con diez aprendizajes de acceso a la información y cinco de

participación y en un tercer lugar en Formación Cívica y Ética y Exploración del Medio y la Sociedad donde la tercera parte de los conocimientos movilizan la participación de la niñez (Gráfico 5.4)

5.4 Comparativo de aprendizajes de acceso a la información con los que movilizan niveles superiores de participación en segundo grado.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de aprendizajes esperados de los planes y programas 2011.

En el caso de la asignatura de Español, en el segundo grado, se identifican 9 aprendizajes esperados que motivan la participación y 40 de acceso a la información, entre los que destacan utilizar el lenguaje escrito para diferentes propósitos y elaborar un plan de trabajo con un propósito determinado. De acuerdo a estos aprendizajes esperados, las alumnas y alumnos, además de utilizar el lenguaje escrito, elaboran descripciones para comunicar algo, en este grado escolar se inicia la elaboración de planes de trabajo, lo que posibilita la idea de la solución o realización de proyectos que resuelvan problemáticas locales o institucionales.

Para la Matemática de segundo grado, los aprendizajes esperados sólo cuatro contenidos promueven o propician la participación. Es conveniente aclarar que los verbos usados para relacionar con la participación tienen que ver en esta asignatura con la resolución de problemáticas, estos desde luego tienen una vinculación directa con las operaciones básicas de suma y resta, pero también con la posición del tiempo, en este

sentido, las reflexiones o problemas podrían tomar en cuenta necesidades o problemáticas relacionadas directamente con niñas y niños y que éstos además de serles significativos, contribuyan a la reflexión y opinión de su escuela o de su comunidad, que los conlleve a ejercer de manera libre su derecho a la participación.

En Exploración del Medio y la Sociedad se han identificado nueve aprendizajes esperados que tienen una relación directa con la categoría en cuestión y 25 son de acceso a la información, el que fortalece más los procesos de participación es el de participar en acciones que contribuyen a la prevención de desastres ocasionados por incendios, sismos e inundaciones, entre otros y el de participa en acciones que contribuyen a mejorar el lugar donde vive. En estos aprendizajes es posible apreciar que al menos seis de ellos tienen que ver con la descripción, esas descripciones pueden ser de manera oral, con dibujos, por escrito o mediante cualquier otra cosa que el personal docente genere junto con niñas y niños o desde lo que niñas y niños quieran. Por lo que respecta a los tres restantes, implican la puesta en práctica de acciones para prevenir accidentes en casa o en otro espacio relacionados con la temperatura, es decir el cuidado del cuerpo y dos de ellos tienen que ver con la incursión en acciones para la prevención de desastres y con las que mejoran el lugar donde viven. Esta última es lo que se identificaría como participación en el ámbito social o comunitario, motivada desde el contexto escolar. (Comité por los Derechos del Niño, 2009)

En lo que respecta a Formación Cívica y Ética, en este grado se espera que el alumno o alumna, alcance un total de 20 aprendizajes, de ellos siete que tienen una relación directa con la participación y 13 de acceso a la información, los más significativos son: proponer acciones individuales y colectivas para el cuidado y la conservación del ambiente en la escuela, así como participar con actitud solidaria y cooperativa en acciones que promueven el bienestar personal y colectivo. Llama aquí la atención que una de las formas de participación que se promueven es la toma de decisiones colectivas mediante consultas o votaciones.

En los aprendizajes esperados de esta asignatura se aprecian verbos que tienen una relación directa con la “expresión”, al definir y describir, uno de ellos, que se relaciona con el de “proponer” y dos más que se encuentran en sí mismos con el verbo “participar”.

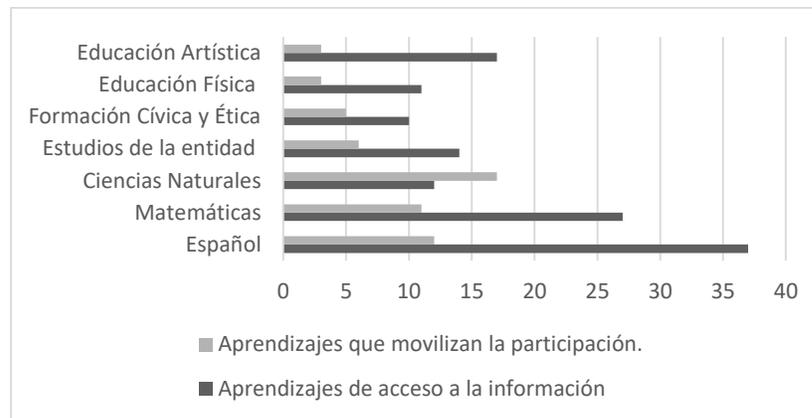
Lo que implica que el personal docente vaya generando la idea de que es en esta asignatura donde se promueven las competencias de formación para la ciudadanía y no en otras.

En el segundo grado, a diferencia del primero, los aprendizajes esperados que fortalecen la participación de la niñez se centran en la asignatura de Educación Artística, valdría la pena, revisar en cada uno de los centros educativos y en este caso, en la Escuela Primaria de investigación, cómo se organizan estos aprendizajes, ya que, al menos por lo observado, no existe en la práctica un programa de educación artística que de manera sistemática evalúe los aprendizajes esperados, sino que con las actividades mensuales o conmemorativas, niñas y niños son evaluados por su participación en bailables, poesías o algunas actividades artísticas, que en el mejor de los casos son planeadas por docentes que tienen un dominio o conocen del tema, pero esto no es una constante en la mayoría de los docentes

Los aprendizajes de participación en el tercer. Grado, se encuentran en Ciencias Naturales.

Para el tercer grado, el campo formativo de Exploración y Comprensión del Mundo Social y Natural se desagrega en dos asignaturas, una llamada Ciencias Naturales y otra, “Estudio de la Entidad donde Vivo”, que consiste en ubicar geográficamente e históricamente a la Entidad Federativa, en este caso al estado de Hidalgo. Los aprendizajes esperados que motivan la participación y que se han seleccionado con respecto, muestran que aunque todas las asignaturas contienen aprendizajes para la participación, la asignatura que más los desarrolla es la Asignatura de Ciencias Naturales.

5.5 Comparativo de aprendizajes de acceso a la información con los que movilizan niveles superiores de participación en tercer grado.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de aprendizajes esperados de los planes y programas 2011.

En el caso de español, de los 49 aprendizajes esperados en el tercer grado, los que motivan la participación sólo se reconocen 12, los cuales además de promover la expresión escrita de una manera correcta, invitan a expresar los sentimientos de niñas y niños a través de la poesía, relatos o revistas. Llama la atención que uno de esos aprendizajes es la difusión de sucesos sobre la comunidad y el uso de cuestionarios para obtener información, en este sentido, estos aprendizajes esperados posibilitarían la participación, siempre y cuando se centren en el interés de niñas y niños por algún tema o alguna problemática en particular, ya que uno de los elementos para la participación genuina y efectiva es la realización de contralorías desde la niñez y para estos niñas y niños pueden entrevistar o solicitar información a las autoridades y éstas están obligadas a responder, en función de la Ley Transparencia, Acceso a la Información y Rendición de Cuentas (2016).

Para la asignatura de Matemáticas en el tercer grado, se han recuperado los aprendizajes que buscan la solución de problemas, es decir aquellos que tienen la posibilidad de usar problemáticas cotidianas o de interés para niñas y niños. En este sentido, se identificaron 11 aprendizajes esperados de un total 38, lo que representa casi una cuarta parte del total de los aprendizajes, eso desde el supuesto que los problemas son significativos a los intereses de niñas, niños y adolescentes.

En la asignatura de Ciencias Naturales, de 29 aprendizajes esperados, se identificaron 17 que promueven la participación de niñas y niños, la mayoría de éstos se centran en el verbo expresar de manera oral o escrita en forma de descripción o explicación diversos tópicos como son los relacionados a la nutrición del organismo, la prevención de

accidentes, la higiene en los órganos sexuales externos, pero la más importante, es la de manifestar sus emociones y sentimientos ante situaciones de riesgo, que de acuerdo al currículo es una forma de prevenir la violencia escolar y el abuso sexual. Otros aprendizajes esperados se relacionan directamente con describir o explicar no sólo aspectos de su persona, sino del medio que les rodea.

Uno de los aprendizajes, que se observan en cada uno de los bloques es el que se refiere a la aplicación de las habilidades, actitudes de la formación científica básica durante la planeación, el desarrollo, la comunicación y la evaluación de un proyecto de su interés en el que integra contenidos de cada uno de los 5 bloques que componen el curso, por lo que en este espacio, las niñas y los niños comienzan a desarrollar proyectos que tienen que ver con el cuidado de sí mismo, el reconocimiento del medio social y comunitario que les rodea, así como algunos fenómenos físicos de la cotidianidad, como el sonido o el día y la noche. En estos proyectos la habilidad docente se puede hacer presente al reconocer las inquietudes de niñas y niños para iniciar o proponer algún proyecto de su interés y directamente con la participación si ese proyecto, resuelve un problema escolar o tiene por objetivo mejorar las condiciones de la comunidad o de la escuela.

La asignatura que corresponde a la Entidad donde vivo, que en este caso es la del estado de Hidalgo, estructura 20 aprendizajes esperados, de los cuales, sólo seis motivan la participación en términos de la expresión como la descripción en un primer momento de la geografía de Hidalgo, como son los nombres de montañas, ríos, lagos, mares, climas, vegetación y fauna. También la explicación y descripción de acontecimientos locales, tales como, las características de la sociedad y del gobierno durante el Virreinato y los cambios en la vida cotidiana de la entidad a causa del movimiento de Independencia. Algunas descripciones más actuales, corresponden a la vida cotidiana en el campo y la ciudad de la entidad durante el siglo XIX y las consecuencias de la Revolución Mexicana en la vida cotidiana de Hidalgo. En esta asignatura también se rescata la planeación por proyectos, donde uno de los aprendizajes es que el alumnado participe en el desarrollo de un proyecto que contribuya a valorar el estado de Hidalgo.

Respecto a la asignatura de Formación Cívica y Ética, de 20 aprendizajes esperados por los cinco bloques, se identificaron ocho aprendizajes que, de acuerdo con los criterios

establecidos, rescatan la idea de expresar, la importancia de actuar en beneficio de su salud, sus emociones sin violencia, además de describir necesidades básicas compartidas entre las personas de contextos cercanos. Algunos otros aprendizajes que se encuentran en una dimensión pragmática, establecen entre otras cosas, que el alumnado participe en consultas o votaciones para la toma de acuerdos orientados al beneficio personal y colectivo.

Es en esta asignatura del tercer grado, donde niñas y niños conocen sus derechos, así como la idea de que la participación es llevada a cabo mediante la consulta o las votaciones, es a partir de esta edad, que las cuestiones de democracia van tomando forma de manera concreta en acciones que hasta el momento sólo los adultos realizan.

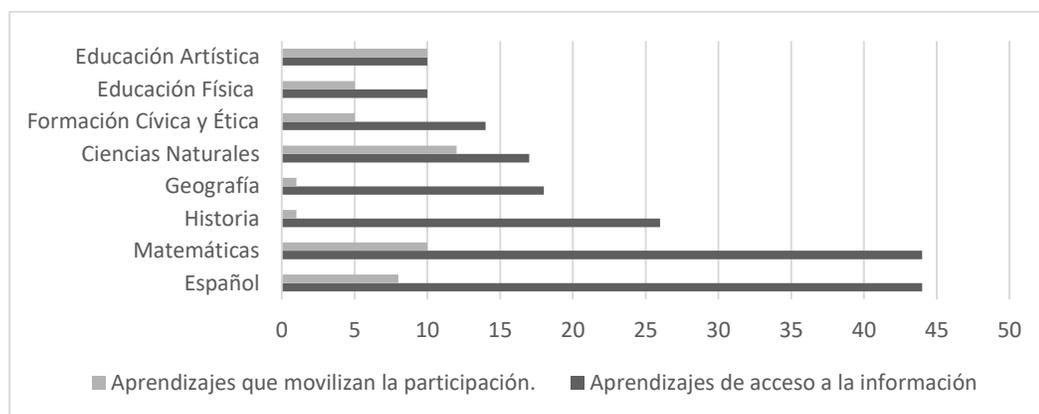
En cuanto a la asignatura de Educación Física, es a partir de este grado escolar que hay una reducción de los aprendizajes esperados relacionados con la participación o la expresión, en este sentido, se identificaron sólo tres aprendizajes con estas características de un total de 14 que se esperan durante este grado escolar. De ellos uno tiene que ver con la argumentación, uno con la propuesta, pero el primero tiene que ver más con la construcción de colectividad, con la creatividad, con la expresión pero en compañía de compañeros y compañeras.

La Educación Artística, en este grado, establece 20 aprendizajes esperados, de los cuales tres tienen una relación con verbos en términos de la participación, dos de ellos con la idea clara de expresar con el cuerpo y con la creación de imágenes usando colores primarios y secundarios, pero una más tiene que ver con la expresión en nombre de otros, el aprendizaje es la representación de características de un personaje en el diseño y elaboración de una máscara representativa.

Los aprendizajes para la participación en el 4º continúan en Ciencias Naturales.

En el cuarto Grado de primaria, los aprendizajes que más se relacionan de manera proporcional con la participación se concentran en las asignaturas de Educación Física, Educación Artística y Ciencias Naturales. Llama la atención que en este caso las asignaturas de Geografía e Historia tengan escasos o nulos aprendizajes esperados más allá de acceder a la información (Ver Gráfico 5.6).

5.6 Comparativo de aprendizajes de acceso a la información con los que movilizan niveles superiores de participación en cuarto grado.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de aprendizajes esperados de los planes y programas 2011.

La asignatura de Español presenta 52 aprendizajes en los 5 bloques del curso escolar, de estos, sólo 8 se relacionan con la acción de participar en su dimensión de expresión, a través de la descripción, escritura de croquis o textos monográficos, así como el orden de procedimientos cotidianos y notas breves, el resto se refieren a acceso a la información. La expresión también está presente en esta asignatura con la poesía, buscando la tonalidad e intención deseada. Otros aprendizajes que focalizan la participación son los que desencadenan el intercambio de opiniones de manera asertiva o que permiten incrementar los recursos para narrar de manera oral, tales como los ademanes o las intensidades de la voz, así como la jerarquización de información de medios de comunicación en particular de un periódico a través de una nota periodística. Las Matemáticas en este grado persiguen la adquisición de 54 aprendizajes y de éstos, nuevamente se focalizó los relacionados con participación a aquellos que se alinean con la resolución de problemas, en este sentido sólo se identificaron diez aprendizajes.

En este grado, los aprendizajes sobre participación se focalizan en Ciencias Naturales, principalmente porque los aprendizajes esperados se relacionan con explicar o describir: aspectos de la salud que tienen que ver con la alimentación equilibrada y el agua que beben, y cómo estas dietas, sumadas a las vacunas, fortalecen el sistema inmunológico de cada persona; aspectos que tienen que ver con la vida sexual, cambios en la pubertad y su relación con las glándulas de las personas, pero también de la sexualidad y en particular la reproducción de plantas por semillas, tallos, hojas, raíces; vivípara y ovípara de los animales.

Algunos otros aprendizajes que se relacionan con expresar, describir o explicar radican en fenómenos físicos de la vida cotidiana, como el efecto del calor en algunos materiales y su aprovechamiento en diversas actividades como la industria; la forma de producción de electricidad y sus efectos en situaciones del entorno. Describe que la luz se propaga en línea recta y atraviesa algunos materiales y explica la formación de eclipses de Sol y de Luna mediante modelos.

Por otro lado, los aprendizajes esperados que contienen una dimensión pragmática, es decir, en los que niñas y niños aplican habilidades, actitudes y valores de la formación científica básica se concentran en la planeación, el desarrollo, la comunicación y la evaluación de un proyecto de su interés en el que integra contenidos por cada uno de los cinco bloques que conforman la asignatura, por lo tanto, es en esta asignatura, que tiene la posibilidad de canalizar la opinión, sugerencia, preocupación y propuestas de niñas y niños en la escuela.

Las asignaturas que forman parte del mismo campo formativo de Exploración y Comprensión del Medio Natural y Social, junto con Ciencias Naturales, son Geografía e Historia, en este sentido ambas asignaturas reconocen sólo un contenido que se relaciona con participación, en el caso de Geografía ese contenido se compara con los 18 aprendizajes esperados que proporcionan información y en el caso de Historia que es de 26, para la asignatura de Geografía, el aprendizaje que fortalece la participación es que el estudiante, valora la diversidad cultural de la población en México, mientras que en Historia es explicar causas y consecuencias del descontento social y político en Nueva España.

La asignatura de Formación Cívica y Ética, para este grado, identifica cinco aprendizajes sobre participación más allá de la información de un total de 19, y están relacionados con la expresión, a través de la descripción o explicación de los beneficios de la convivencia democrática y de las formas de participación social y política de los ciudadanos para comunicar necesidades, demandas y problemas colectivos; además rescata aprendizajes donde el alumno valora la existencia de leyes que garantizan los derechos fundamentales de las personas, propone medidas que contribuyan al uso racional de los

recursos naturales del lugar donde vive y cuestiona situaciones en las que se manifiesta cualquier tipo de discriminación.

En estos aprendizajes se comienza a dibujar con mayor precisión aquellos relacionados con el desarrollo de la competencia de ciudadanía, acotada a las formas de participación establecidas por las comunidades adultas.

Para la asignatura de Educación Física, de 15 aprendizajes esperados, una tercera parte se relaciona con la participación, estos aprendizajes esperados buscan entre otras cosas, el actuar o desenvolverse de manera propositiva durante las actividades, además de proponer diversas alternativas a los problemas que se enfrentan en los juegos motores de la asignatura, se espera además que en Educación Física, el alumnado muestre seguridad al expresarse durante las actividades, generando alternativas que contribuyan a la resolución de los conflictos que se presentan. Dos de los aprendizajes son de tipo relacional, es decir, que promueven la generación de acuerdos entre los alumnos y alumnas a partir de asumir diversos roles en los juegos y las actividades para desarrollar la capacidad de negociación; también está el de mostrar empatía hacia la diversidad para consolidar aprendizajes sobre la identidad cultural.

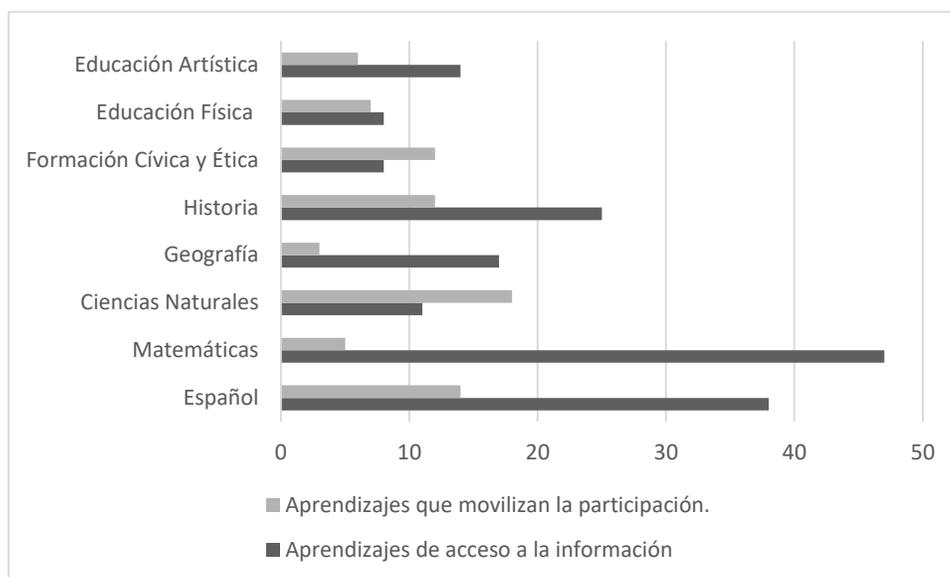
En el caso de la Educación Artística, para el 4º grado se identifican al menos diez aprendizajes esperados que inciden en la participación, de los 20 aprendizajes esperados en esta asignatura. Estos aprendizajes durante este ciclo escolar están centrados en fomentar la imaginación de cada estudiante, para crear desde pequeñas unidades melódicas, composiciones pictóricas, composiciones dancísticas sencillas y texturas visuales con la técnica del grabado. Del mismo modo, la expresión mediante el arte con la representación gráfica del movimiento estable, ascendente y descendente en la altura de los sonidos de una melodía. Estos aprendizajes muestran la importancia de la expresión y el cuidado que se necesita tener en este grado, para que niñas y niños, además de crear mediante las artes escénicas, plásticas, la música y la danza, generen esquemas de representación de esas piezas creativas que forman parte de la expresión de sus sentimientos y emociones.

En el 5º. Grado los aprendizajes de participación se centran en Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética.

Igual que en el 4º grado de primaria, las asignaturas que componen el quinto son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística. En este grado, los aprendizajes esperados que se relacionan con la participación, de manera proporcional, se concentran en su mayoría en el campo formativo de Exploración y Comprensión del Medio Natural y Social en las asignaturas de Historia y de Ciencias Naturales (ver figura 5,7).

No obstante, cada una de ellas tiene una proporción de aprendizajes relacionados con la participación diferenciados, los cuales se distribuyen como sigue: La asignatura de Español, espera que alumnos y alumnas logren 52 aprendizajes y de éstos, 14 se relacionan directamente con la participación, en particular con la expresión escrita y producción de textos, porque implica aprendizajes relacionados con el empleo de citas y paráfrasis para la construcción de textos propios de niñas y niños, pero también integra textos coherentes y cohesionados basados en el uso de otras fuentes. Estos textos también se formulan a partir de inferencias de datos estadísticos simples. Esta forma de expresión, también se materializa desde el sentido literario, donde se describen personajes o sucesos mediante diversos recursos literarios, pero los que más impacto tienen en el desarrollo de la participación y en particular la democrática, es el respeto a la integridad propia y la de los demás y la de producir textos para difundir información en su comunidad.

5.7 Comparativo de aprendizajes de acceso a la información con los que movilizan niveles superiores de participación en quinto grado.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de aprendizajes esperados de los planes y programas 2011.

Para el caso de la asignatura de Matemáticas, al igual que Español, se propone alcanzar un total de 52 aprendizajes y de éstos, siguiendo el criterio de elegir de este campo formativo de seleccionar los que tienen que ver con los verbos de expresar, proponer, organizar o resolver, se toman en cuenta sólo los aprendizajes para resolver problemas, en este sentido se rescatan 5 aprendizajes.

En el caso de la asignatura de Ciencias Naturales, que es la asignatura en la que se localizan la mayor cantidad de aprendizajes esperados relacionados con la participación, se identificaron 18 de un total de 29, aproximadamente dos terceras partes del total, estos aprendizajes se pueden clasificar en tres grupos de aprendizajes: los que tienen que ver con expresar, y que están relacionados con explicar, describir y argumentar. Otra dimensión, además de expresar, son los que tienen que ver con proponer y participar, en este caso, en algunas acciones para el cuidado de la diversidad biológica del lugar donde vive, a partir de reconocer algunas causas de su pérdida. Del mismo modo desarrolla un proyecto, en el que se evidencia que al alumno o alumna aplica habilidades, actitudes y valores de la formación científica básica, cabe mencionar que en este ciclo escolar, como en el 4º grado se realizan proyectos por cada uno de los 5 bloques, lo que implica que se realizarán cinco proyectos.

La asignatura de Geografía por su parte, sólo identifica tres aprendizajes que promueven la participación y 17 de acceso a la información; los de participación radican en

valorar la diversidad de paisajes de los continentes a partir de sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos, así como la diversidad cultural de la población de los continentes; en esta asignatura también se elabora un proyecto, el cual es de interés social y se puede relacionar con la localización de una situación relevante de interés local, el análisis o la representación de la información geográfica. En este proyecto la participación se presenta cuando las alumnas y los alumnos presentan sus resultados y conclusiones en relación con la situación analizada.

En Historia se identificaron 12 aprendizajes con relación a la participación, de un total de 37 aprendizajes esperados. Los que motivan la participación en alguno de los verbos planteados, se centran en expresar, describir, explicar; pero, el aprendizaje esperado que abona más a la dimensión de la participación es donde el alumno o la alumna proponen acciones para el desarrollo sustentable del país. Estas acciones son desde su muy particular punto de vista, desde su mirada y desde los alcances cognitivos y éticos que el mismo ha desarrollado hasta ese momento a lo largo de la educación preescolar y primaria, se conjugan aquí las historias de vida y la relación directa con los ambientes familiares.

Para la asignatura de Formación Cívica y Ética, durante el 5° grado de primaria, se espera que alumnos y alumnas alcancen un total de 20 aprendizajes, de éstos son 12 los que desarrollan la capacidad de participación, es justamente en este grado escolar donde los aprendizajes esperados, colocan en su mayoría el verbo participar en este sentido, se participa en acciones colectivas a favor de un ambiente equilibrado en su entorno próximo; en actividades que exigen la puesta en marcha del trabajo colaborativo, en acciones para prevenir o erradicar la discriminación. Otros aprendizajes motivan la expresión a través de la definición de acciones que contribuyen a una vida sana y segura, expresan asertivamente sus emociones y promueven acciones para un trato digno, solidario en la escuela y la comunidad. Por último, existen otros aprendizajes esperados en la asignatura de Formación Cívica y Ética donde se dialoga sobre la cotidianidad y la valoración de situaciones justas e injustas para el ejercicio de los derechos humanos y el respeto a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; además, utiliza este último documento como fundamento de protección al ambiente y a la diversidad natural y social; por último propone medidas para evitar los trastornos alimentarios y las adicciones.

Los aprendizajes esperados en la asignatura de Educación Física que se relacionan con la participación representan la mitad de todos los aprendizajes esperados en esta asignatura, que suman un total de 14, entre ellos destacan el desarrollo de un juicio respecto a su actitud y a la de sus compañeros en situaciones de juego y de su vida diaria; expresan con su cuerpo mediante la construcción de secuencias rítmicas para favorecer el desarrollo de habilidades por medio de la combinación de movimientos y percusiones, emplea los recursos comunicativos para usar un código con el cuerpo como herramienta de transmisión de ideas; en este grado escolar esta asignatura tiene un alto nivel de desarrollo de valores y características personales, tales como la seguridad y confianza al realizar las actividades, al tiempo que las traslada a su contexto familiar para compartirlas y establece relaciones recíprocas basadas en el respeto y el apoyo con sus compañeros para reconocer los aspectos en los que puede mejorar. Por último el aprendizaje esperado que expresa la palabra participación es el que tiene que ver con la interacción personal y la comunicación con las demás personas para favorecer la convivencia diaria.

Para la educación artística los aprendizajes esperados que se relacionan con la participación o que la fomentan son 6 de un total de 20 y entre éstos se rescatan los de poner en práctica la creatividad al realizar obras tridimensionales con texturas, colores, líneas, formas, volumen y peso, mediante las que se puede expresar sentimientos y emociones; en cuanto a la danza se expresa a través de la elaboración de una secuencia dancística; en el mismo sentido de la expresión el o la estudiante emplea los elementos de la música mediante interpretaciones vocales; escribe una obra de teatro y expresa con improvisaciones su mundo sonoro individual, esto último tiene que ver con los asuntos escénicos.

En Educación Física, del mismo modo que en los grados iniciales, se han identificado una serie de aprendizajes esperados que promueven la expresión corporal de niñas y niños, en este grado escolar casi la mitad de los aprendizajes se relacionan con aprendizajes que van más allá del acceso a la información, tales como la organización de eventos deportivos y recreativos y propone cambios estructurales de los juegos modificados como el espacio, las reglas, el compañero y el implemento para efectuar acciones tácticas. Del mismo modo, genera otras formas de expresión corpórea, tales como la expresión de

propuestas motrices asertivas para plantear y solucionar problemas en juegos; actúa propositivamente a partir de reconocer la importancia de los factores que inciden en el desarrollo de las actividades, entre otros.

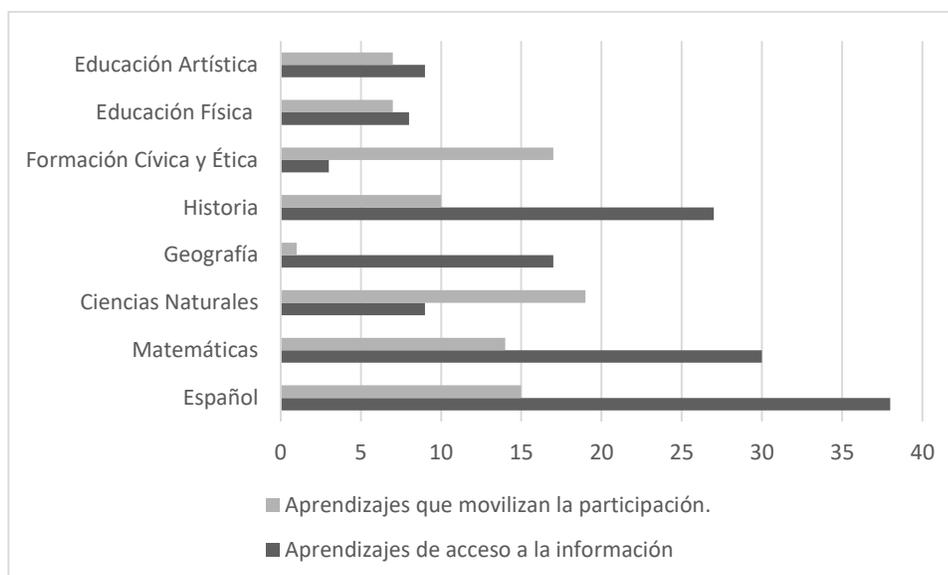
En el caso de la Educación Artística, se identificaron siete aprendizajes de un total de 16 que se relacionan con el asunto de la participación en aspectos de expresión, de análisis y valoración, así como de participación. Para el primer aspecto se rescatan aprendizajes esperados como el de la interpretación de hechos artísticos y culturales, a través de la observación de imágenes y objetos pertenecientes al patrimonio histórico tangible; también se rescata la expresión corporal, al interpretar libremente un baile popular mexicano o latinoamericano; así como el canto de manera grupal y la participación en una puesta en escena. Por lo que respecta a la dimensión de valorar, en esta asignatura, se valora la importancia de conservar y difundir el patrimonio artístico y arquitectónico mexicano y en general el patrimonio cultural.

Como se puede apreciar, en el quinto grado los aprendizajes esperados concentran mayor decisión en niñas y niños, del mismo modo establecen mayores responsabilidades en la localidad y el medio ambiente, centrandó en esta dimensión la mayor cantidad de aprendizajes que desarrollan la participación en alguna de sus dimensiones, en particular la expresión, aunque en lo que se refiere a la toma de decisiones, en este grado escolar se promueve el voto y la consulta como únicos mecanismos.

En sexto grado la Formación Cívica y Ética como potenciadora de aprendizajes para la participación.

Para el 6° grado, los aprendizajes esperados con respecto a los verbos de expresar, argumentar, proponer, organizar y, en este caso analizar, se concentran con mayor consistencia en prácticamente todas las asignaturas, pero con mayor frecuencia en las asignaturas de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética. De manera proporcional, casi la tercera parte del resto de las asignaturas, con excepción de Historia, esperan que el alumnado aprenda aspectos que se relacionan con la participación más allá del sólo acceso a la información (Ver figura 5.8).

5.8 Comparativo de aprendizajes de acceso a la información con los que movilizan niveles superiores de participación en sexto grado.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de aprendizajes esperados de los planes y programas 2011.

En la asignatura de Español, se identifican 38 aprendizajes para acceder a información y 15 que buscan desarrollar la expresión en su modalidad de uso o empleo de reglas gramaticales, oraciones, recursos literarios como biografías y autobiografías y de la adaptación del lenguaje para una audiencia determinada. Del mismo modo, en este grado escolar alumnos y alumnas moldean, resumen, emplean conectivos para redactar párrafos que provienen de notas y textos propios o que provienen de otras fuentes informativas como revistas o literarias. Se identificaron dos aprendizajes focalizados en el derecho a la participación, los cuáles son la expresión por escrito de la opinión sobre hechos por parte de los alumnos, así como comunicar sus ideas, sentimientos y sucesos a partir de cartas.

En la asignatura de Matemáticas, de los 44 aprendizajes esperados se identificaron 14 que superan la línea de acceso a la información, pero que en un sentido práctico conllevan o motivan la expresión y emisión de la opinión por parte de niñas y niños, en este sentido se rescatan nuevamente los aprendizajes que tienen que ver con la resolución de problemas, que implican leer, escribir, comparar números naturales, fraccionarios y decimales, en esa comparación se incluyen la resta, la suma y la multiplicación, ya en el último bloque se retoma la división. Durante este grado escolar se resuelven problemas sobre el porcentaje y problemas de conversiones del Sistema Internacional de Medición (Metro, centímetro) al Sistema Inglés de Medidas (Pie, Yarda), además se resuelven otros

problemas de tipo estadístico, con medidas de tendencia central. En cuanto a la expresión, en esta asignatura de 6° grado, alumnos y alumnas explican figuras geométricas y resuelven problemas de comparación de dos o más razones, así como la descripción de rutas de un punto a otros en mapas, entre otros.

En Ciencias Naturales, que es la asignatura donde se han identificado distintos aprendizajes sobre la participación, porque enmarcan la solución de problemas de la comunidad y de la vida diaria, que tienen que ver con la alimentación y el medio ambiente principalmente, pero que en esta asignatura se desarrollan proyectos por cada uno de los bloques y un proyecto en todo el ciclo escolar. En este grado, dos terceras partes de los aprendizajes esperados muestran verbos relacionados con la participación como expresar, proponer, organizar y emplear los conocimientos para la acción diaria con la persona, pero también con las personas de su grupo y su comunidad.

Para la asignatura de Geografía del campo formativo de Exploración y Comprensión del Medio Natural y Social, prácticamente todos los aprendizajes esperados se enfocan a acceder a información, con excepción del penúltimo aprendizaje del Bloque V, el cual consiste en que el alumnado valore los retos del mundo para mejorar el ambiente.

Respecto a la asignatura de Historia, que forma parte del mismo campo formativo, se identificaron 10 aprendizajes esperados que buscan que el niño o la niña exprese algunos aspectos a través del verbo explicar, entre éstos destacan: las consecuencias económicas de la caída de Constantinopla, de la caída del imperio romano de Occidente y la evaluación del ser humano y su relación con la naturaleza durante la prehistoria y la importancia de los ríos en el desarrollo de las civilizaciones agrícolas.

Otros aprendizajes esperados que abonan al verbo “expresar”, en esta asignatura se circunscriben a los verbos de describir, en los que destacan las descripciones de las características del arte, cultura, ciencia y la influencia del humanismo de la Edad Moderna; del mismo modo, las y los estudiantes en este ciclo escolar, van a describir la vida cotidiana, la organización política y económica de Roma así como las causas que permitieron su expansión; así como las causas que favorecieron el crecimiento de las ciudades.

Una dimensión superior, que quizá tenga una relación con la expresión, pero que no llega a la propuesta u organización, es el análisis de ciertos aspectos, entre ellos, la influencia del humanismo en la reforma religiosa y su cuestionamiento a los dogmas; los rasgos de la organización social, forma de gobierno, economía y religión en las sociedades feudales. Por último se encuentra la valoración del patrimonio cultural y material que ha dejado el mundo antiguo.

Para abordar el campo formativo del Desarrollo Personal y para la Convivencia, que incluye las asignaturas de Formación Cívica y Ética, de Educación Física y Educación Artística. Es en este grado escolar, donde la primera asignatura mencionada, recupera prácticamente la totalidad de los aprendizajes que van más allá de una dimensión de acceder a información, puesto que incorpora aprendizajes para la expresión, tales como:

- Manifiesta una postura crítica ante situaciones de discriminación y racismo en la vida cotidiana.
- Formula metas personales y prevé consecuencias de sus decisiones y acciones.
- Explica los mecanismos de participación ciudadana que fortalecen la vida democrática.
- Argumenta sobre las razones por las que considera una situación como justa o injusta.

Una dimensión posterior a la expresión, pero previa a la acción participativa y que tiene que ver con la propuesta o la organización, tiene que ver con la valoración o análisis de ciertas situaciones, en este sentido, en la asignatura de Formación Cívica y Ética para el 6° grado de primaria, se identificaron diversos aprendizajes esperados en esta etapa.

Por último el nivel de participación que incluye la propuesta, la organización y la aplicación de algunos conocimientos, se identificaron aprendizajes que incitan a niñas y niños a proponer estrategias de organización y participación ante condiciones sociales desfavorables o situaciones que ponen en riesgo la integridad personal y colectiva. La participación propiamente de niñas y niños en la solución de conflictos, tomando en consideración la opinión de los demás y empleando mecanismos de negociación y mediación. Por último, la aplicación de estrategias para el manejo y la manifestación de las emociones sin lesionar la dignidad propia ni la de los demás. Llama la atención que en este

grado escolar, se encuentran algunos aprendizajes que pudieran no evidenciarse con claridad en la escuela, como los son el de ejercer los derechos y responsabilidades que le corresponde como integrante de una colectividad y el de aplicar principios éticos derivados en los derechos humanos para orientar y fundamentar sus decisiones ante situaciones controvertidas.

Como se aprecia en el análisis de los distintos aprendizajes esperados, la mayoría de ellos buscan que niñas, niños y adolescentes que acudan a la escuela accedan a la información, que al aprehenderla les permita generar un punto de vista para que por un lado, expresen sus opiniones o sentimientos, a través de acciones como la explicación o las descripciones de hechos, fenómenos o conocimientos nuevos únicamente y por otro, para que expresen problemáticas de la comunidad, al menos a partir del 3º grado, que es es cuando se inicia la realización de proyectos, se analizan problemas de la propia comunidad, y es en el 5º que se aprecia esta condición con mayor recurrencia. Posteriormente, se encuentran otro tipo de aprendizajes que promueven la puesta en acción de esas reflexiones y conminan a estudiantes de los distintos niveles educativos a participar desarrollando estrategias para la escuela y la comunidad, organizándose con sus compañeros y compañeras, pero también para proponer actividades en alguna asignatura, como la de Español, las Ciencias Naturales o la Formación Cívica y Ética.

Para analizarlo como parte de un dispositivo, se retoman los aspectos discursivos y no discursivos, por lo que, en los aprendizajes esperados no hay ninguno que esté encaminado a que niñas y niños realicen propuestas u opiniones sobre la organización escolar. Tampoco aprendizajes que les lleven a cuestionar a docentes en sus prácticas escolares, ni a organizar en conjunto con directivos asuntos que competen a toda la escuela. En términos del derecho a la participación, éste es el reto: ¿cómo hacer que docentes entiendan que niñas y niños deben formar parte de las decisiones y el rumbo de la escuela? Otro caso es que los aprendizajes esperados toman una concepción de participación muy individual desde el primero al cuarto grado y a partir del quinto grado los aprendizajes de participación comienzan a hacerse colectivos, pero esa individualidad, remite también a la concepción de democracia que se tiene en el currículo, puesto que, en la mayoría de los

aprendizajes esperados relacionados con aspectos democráticos, el voto y la consulta son los únicos mecanismos de participación.

Es preciso mencionar que estos mecanismos son lo que se establecen en la Constitución Política de los Estados Mexicanos para la población adulta, es decir, cuando se llega a la mayoría de edad. Por lo tanto, la concepción de infancia que el currículum está planteando sólo es ver a niñas y niños como sujetos del futuro, pero no como individuos del presente, actores protagónicos de los procesos educativos. Otro elemento que complementa los aprendizajes esperados, son las concepciones de los docentes, pues éstas marcan y moldean los procesos de participación.

4.1.2 Concepciones de docentes sobre lo que es la participación de la niñez

Las participación de niñas y niños en cualquier contexto es un asunto complejo, como lo es también el concepto mismo de la participación, puesto que al ser considerado como derecho, cada sujeto también puede tener la libertad de ejercerlo o no, éste ejercicio también dependerá de las concepciones que el personal docente tenga de la participación. Durante esta investigación, se ha identificado la polisemia de este término en las percepciones de las y los docentes y las niñas y los niños, debido a que estos últimos participan al interior y exterior de las aulas, en las actividades propuestas por las y los docentes, se incluyen en actividades institucionalizadas, donde la mayoría de las veces, no les toman en cuenta su opinión, que es el punto donde la escalera de la participación propuesta por Hart (1993) toma mayor relevancia, puesto que en la escuela, la niñez siempre participa incluso con una “no participación”, porque ahí están, algunas veces por su propio deseo de hacerlo y otras veces obligada por las personas adultas a hacerlo o no hacerlo.

A continuación se presenta el elemento del dispositivo para la participación de la niñez en contexto escolar, que consiste en describir las creencias y concepciones que la comunidad escolar tiene sobre la participación de la niñez, en este caso sólo hará énfasis en docentes que fueron partícipes de las personas a las que se entrevistó. Las recurrencias en las entrevistas se categorizaron en describir a la participación como expresión, como parte de la planeación del aprendizaje, y participación como ayuda, participación en relación a las concepciones de la infancia.

La participación como expresión

El concepto de participación, de acuerdo con Espinosa (2003) remite a una forma de acción emprendida deliberadamente por un individuo o conjunto de estos. Es decir, la acción al ser deliberada, ha pasado por una consciencia que puede ser individual o social, en este sentido “la expresión” es un concepto que está asociado directamente a la participación, puesto que es una acción deliberada y en consciencia de comunicar al resto de los sujetos formas de pensar, de sentir o puntos de vista sobre algo o sobre alguien. Respecto a las concepciones y creencias sobre la participación por parte de docentes, se encuentra a la participación como expresión, de acuerdo con algunos de ellos ésta puede ser oral o escrita, pero también corporal a través de los bailables o las poesías, pero también a través de actividades específicas de la escuela como son los honores a la bandera, como lo ejemplifica lo siguiente:

...ahorita como está en boga que el niño tiene que expresarse y explayarse y eso es bueno, pues es muy bueno porque el niño debe de participar en todo momento no solo en la casa, en la escuela en donde vaya, en donde quiera que sea y sobre todo expresar sus emociones, sus sentimientos...(E3050517)

La mayoría de los docentes esperan que los niños y niñas les platiquen qué es lo que piensan, qué es lo que sienten, qué es lo que piensan sobre ellos, sobre su escuela y su comunidad, pero también que digan cuáles son las problemáticas que está viviendo la comunidad, todas estas situaciones son muy complejas, debido a que niñas y niños se expresan de manera diversa. Muchos de ellos no lo hacen por la vía de la expresión oral, en ocasiones basta con su estado de ánimo o su expresión corporal. Algunos docentes sí identifican esta comunicación no verbal, más bien corporal, como cuando niñas y niños están aburridos. Pero al tener un grupo tan diverso incluyen poco de la interpretación de estas expresiones corporales.

Participación como parte de la planeación del aprendizaje

Algunos de los aprendizajes esperados están centrados en la expresión o la participación desde el diseño curricular, que busca movilizar conocimientos o formas de pensar, sin embargo, esta forma de pensar no es una forma de pensar libre sino que está acotada a una forma de pensar específica, con temáticas dadas por las personas adultas, en este caso los docentes. La mayoría de las veces, la participación se encuentra en la

planeación de las clases, los docentes planean un debate, una lluvia de ideas o algunas otras técnicas para la participación; partir de una reflexión para arribar a alguno de los aprendizajes esperados, ésta es la participación que está permitida, enmarcada sólo por las temáticas de las clases. Para enmarcar estas acciones, una muestra de una actividad realizada en la escuela donde se realizó la investigación:

Era un miércoles por la mañana, una camioneta tipo vagoneta llegó muy temprano e instaló una pequeña carpa móvil en el centro de la plaza cívica principal; se trataba de una obra de teatro financiada por el Banco City Banamex, con el fin de dar a conocer lo que es el “emprendedurismo”. Los niños y niñas de primer grado comenzaron a salir, acompañados por sus maestras y maestros. Una de las animadoras les realizaba algunos juegos de coordinación, mientras se daba la primera llamada, así sucesivamente fueron llegando los niños y niñas, de segundo, luego los de tercero, cuarto quinto y hasta llegar a sexto, las actividades de coordinación seguían...

Inició la obra, los niños y niñas de primero, segundo y tercer grado se sentaron en la explanada en semicírculo alrededor de la carpa, dejando un espacio de aproximadamente 4 metros como escenario.

La obra contaba la vida de 6 personajes, al personaje principal le habían dejado una tarea en la escuela y era la realización de un proyecto para la feria del emprendimiento, comenzó por cantar lo que era emprender y en la canción que se entonó, fue repetitivo: “Si tienes algo importante que hacer para tu familia, tu comunidad o tu escuela, puedes emprender”.

Durante la obra de teatro, se desarrollaron aventuras y problemáticas para construir un *patín del diablo*. En esta actividad, se hizo hincapié en el proceso para emprender: Haz equipo...ponte una meta, planea el camino, realiza un presupuesto, consigue el dinero, sacrifica para poder llegar a la meta (OBS01RCM26042017).

Algunos de los docentes además de llevar a los niños y niñas a observar la obra de teatro, vincularon los contenidos de esta obra con los contenidos escolares, sin embargo, esta vinculación fue acotada sólo a los contenidos de su grado escolar y de algunas asignaturas específicas, una maestra contesta que las niñas y niños participan activamente en su aula, de acuerdo a las actividades:

...por ejemplo, hace ocho días... fue una obra de teatro, a ver ¿qué entendieron de la obra?.. Y justamente profesor, es el día que estuvimos viendo la obra de teatro aquí en el libro de convivencia escolar hablaba o habla más bien... De nuestras fortalezas y justamente lo que estaban hablando allá aquí se vino a plasmar y les digo: miren acabamos de ver esto, como el niño quería hacer algo para poder trabajar, para poder vender y poder sobrevivir y mire aquí están las habilidades, las fortalezas como se desarrollan, ¿que entendemos por fortalezas?, ¿cómo las podemos desarrollar?, ¿qué tenemos que hacer?, entonces así ellos empezaron a participar... de todas maneras aquí los plasmamos en el libro y ellos ya lo contestan y ya ellos me empiezan a dar su opinión. Preguntando: ¿qué es una obra de teatro?, a ver vamos escribir a ver ¿qué entendieron?,

¿por qué les pasaron esto?, ¿qué se ha entendido de lo que vimos? Bueno, lo que sé, lo que vieron allá (RCME02050517).

Hay otros docentes que se ciñen a su planeación o a sus propias concepciones, porque a pesar de existir actividades hasta cierto punto “espontaneas” no son incorporadas al proceso de aprendizaje o la reflexión, algunos consideran que la participación, desde los niños y las niñas no existe, ésta sólo tiene que ser motivada por los docentes en la planeación:

Algunos niños piensan que participar es hacer lo que diga el maestro, hasta que lo diga el maestro y si no, nos quedamos callados y no lo terminamos, no lo hacemos y la idea de los papás es igual: maestro es que si usted no se los deja de tarea no lo quiere hacer, aunque yo se lo diga, usted es el que le tiene que decir, entonces como que no hay esa iniciativa del niño de hacer las cosas, de decir, de pedir, de hablar, hasta que el maestro lo diga (RCME3270417).

Así, la participación dentro de la planeación del personal docente está acotada a las actividades planteadas a priori por ellos, en ningún caso, las y los docentes reconocen la posibilidad de que niñas y niños puedan influir en la planeación didáctica y mucho menos, que puedan ser ellos los que guíen la planeación de las mismas sesiones, aunque después de la entrevista, varios de ellos reflexionan sobre la necesidad de generar mecanismos de escucha para niñas y niños, como el caso de la maestra 06:

...Se me hace como una muy buena propuesta, la de ser escuchados, porque normalmente nos toman en cuenta hasta cuando eres mayor de edad, hasta los 18 años ¿no? y no sé si te paso: ¡ya voy a cumplir 18!, ¡ya voy a poder votar! Entonces, como ciudadano ya te sientes importante; ¡imagínate para los niños, ser escuchados! desde lo que sienten, como quieren, como lo ven, pues sería algo muy muy importante para ellos, participar, sentirse escuchado, sentirse mirados, sentirse vistos y pensar: ah pensaron en nosotros ¿no?, quizás no lo vean así por el momento, pero para mí sí es un pensar en ellos, un pensar en ellos, su voz también cuenta, aunque no sean mayores de edad, no tener que esperar a esa edad como para... (RCME1240417).

Si bien con la Reforma Educativa 2012, en México se ha incluido la planeación didáctica argumentada como parte del proceso de evaluación del desempeño docente, esta planeación que el docente desarrolla deberá contemplar el contexto en el que desarrolla su función, los recursos con los que se cuenta y de manera particular las características de sus alumnos y alumnas, la Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación del Servicio Profesional Docente plantea que la planeación argumentada:

...refiere a un ejercicio en el que el docente de Educación Primaria analiza, justifica, sustenta y da sentido a las estrategias elegidas para su intervención en el aula; asimismo,

dicho ejercicio debe contener una reflexión del docente acerca de lo que espera que aprendan sus alumnos y la forma en que se evaluará lo aprendido (SEP, 2016).

En la definición anterior se aprecia que la planeación está centrada en los contextos, en las características de los niños y las niñas, sin embargo, esta postura sólo contempla a niñas y niños como objetos, es decir en ningún momento se toma un diálogo con ellos y ellas para la realización de esa planeación didáctica, el diálogo se realiza a partir de una caracterización externa, propia del docente; por lo tanto para generar procesos de participación desde los elementos normativos, primero es necesario que los documentos normativos de la planeación incluyan orientaciones o componentes metodológicos que recuperen la voz de niñas y niños hacia la planeación didáctica y no sólo desde la postura de lo que los docentes suponen que es lo más adecuado para ellos. Para esto será necesario que el paradigma de niñas y niños como sujetos titulares de derecho sea incluida en las concepciones de las y los docentes, sólo así podrán modificar las concepciones de participación, ceñidas sólo como parte de la planeación didáctica.

4.2. Dispositivo Posicional

Un dispositivo es un aparato que conlleva la relación entre las personas, una relación de poder, en muchos casos de subordinación; sin embargo, verlo únicamente de esta manera implica negar la posibilidad de que existan resistencias, éstas conllevan a la generación de cambios subjetivos en un inicio, pero que después desembocan en cambios objetivos en la comunidad o la institución, donde se mantienen esas relaciones de poder. En el dispositivo participativo o posicional, se recuperan las posiciones de los sujetos, objetivadas en prácticas cotidianas como las actividades escolares, el cual se puede dar en dos sentidos, en el sentido pedagógico y en el sentido político. El sentido pedagógico comprende las formas de participación que exclusivamente tienen que ver con las actividades de enseñanza y aprendizaje de niñas y niños, mientras que el sentido de participación política, va más allá de éstas y coloca a niñas y niños como agentes y actores en diversos procesos de organización en la escuela.

Uno de los aspectos que origina un dispositivo es la generación de posiciones en alguna comunidad o institución, en este caso, de docentes y estudiantes, aunque es claro

que en una escuela existen las posiciones directivas, las posiciones docentes y las posiciones de alumnos y alumnas; algunas prácticas son las que están en función de las concepciones para refrendarlas o las que generan cambios sustanciales para relacionarse de manera distinta, no de manera vertical: docente sobre el alumno o alumna, sino más en una relación horizontal de docentes con el alumnado. Basado en la propuesta de Trilla y Novela (2001), quienes proponen cuatro dimensiones de la participación en el contexto escolar, y en la que han clasificado las concepciones de docentes y de niñas y niños en: participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y meta- participación.

4.2.1. Participación simple, una relación con las concepciones de participación.

La participación simple, de acuerdo con Trilla y Novela (2001), se da cuando una persona adulta ha propuesto una actividad pensando en los niños o las niñas, pero éstos no han aportado alguna idea al proceso de planeación, es una participación estructurada para que niñas y niños se incorporen a ella. En los contextos escolares esto es recurrente, debido a que las y los docentes, elaboran una planeación de las actividades, pero en diversas ocasiones realizan prácticas que establecen esta dimensión de la participación sólo en relación directa con la planeación en una relación unidireccional, docente-niñas y niños, algunos docentes comentan el proceso que realizan para que niñas y niños participen en la clase:

...cuando los niños realizan las actividades, cualquier actividad que uno les proponga que uno les dé instrucciones, pues es lo que ellos llevan a cabo, esa es la participación. (E03RCMPS1)

...veo el tema, lo checo en la casa; veo la planeación, ¿qué se necesita?, ¿qué materiales?...Todo lo que se requiere de una planeación. Una vez que ya lo tengo...ya vengo (al salón de clases) - ahora sí, vamos a continuar, ¿en dónde nos quedamos ayer? - estuvimos viendo problemas de multiplicación- ...empiezo trabajar lo que es... a ver, ¿que qué necesita?- hacer recorte en esto- ya cuando tienen esos recortado yo les aconsejo... (E05RCMPS1).

En la primera cita, es evidente una concepción de participación ceñida a lo que los “otros” en este caso niñas y niños tienen que hacer, en función de las actividades propuestas por docentes. En la segunda, las actividades no fueron consultadas con niñas y niños, por el contrario sólo fueron planeadas desde el docente, quién colocó la actividad, Trilla y Novela (2001) mencionan que en este nivel las actividades son organizadas de manera externa, es decir ajenas al grupo de niñas y niños; esto mismo es posible verlo desde las concepciones

de la participación, que desde luego permean las prácticas de participación. Por ejemplo, algunos docentes suponen la participación sólo de una manera, es decir aquella en la que se levanta la mano, se debate alguna idea o propuesta de o los docentes o se expresan inconformidades por niñas y niños:

Pues, realmente la participación (en el salón de clases) es poca, son pocos los niños que tienen esa habilidad o que en casa les han inculcado a ser participativos, la mayoría de niños... se mantienen a la escucha o solo que yo les pregunte, me contestan, sí no, no me dan una opinión abierta; tengo aquí por ejemplo unos tres o cuatro niños que sí expresan, sí dicen - ¡yo estoy... participando en una asociación! -...entonces esos niños son más abiertos, hablan más, dicen más, opinan más. Pero, le digo es poca, esa situación es poca...en las reuniones de padres de familia se nota también, ¡porque son los mismos padres que participan aquí, dan opinión para tomar alguna decisión, son los que tienen a los hijos participativos!... (E04RCMPS2)

Como se aprecia, el docente busca la “opinión abierta” y considera que ésta es producto de la estimulación familiar externa, negando la posibilidad de la escuela como un espacio que impulsa la participación o desarrolla habilidades y competencias para ejercer este derecho. En este sentido, Novella (2008) comenta que si bien este tipo de participación no es la más adecuada para fomentar la participación social de la niñez, ésta no es evitable, puesto que ayuda a generar esquemas cognitivos de aprendizaje y organización para establecer otras pautas de participación.

En la complejidad de la participación simple, algunos docentes establecen en sus planeaciones ciertas actividades en donde se fomenta la participación es a través de:

... lluvia de ideas, lecturas que vamos guiando hasta un punto y coma... se les da la confianza de que pasen enfrente y que no se ríen sus compañeros, porque a veces ese es lo que les da miedo ¿no? De que paso y se van a reunir, pues tratamos de tener un respeto para aquellos puedan desenvolverse mejor, (E02RCMPS1)

En la participación simple, la característica es que niñas y niños no participan, en este sentido, la mayoría de las actividades parten desde las personas adultas o los docentes; pero estas prácticas no están aisladas, son producto de ciertas concepciones sobre la participación, en este sentido, se identificó que dentro de la participación simple, existen algunas concepciones de la participación como un deber y como una obligación. Para los docentes es importante ver a la participación como un deber y una obligación, de acuerdo a las entrevistas realizadas, algunos docentes afirman que la participación es un asunto obligatorio donde niñas y niños “deben de participar”, porque es por su “bien”:

...el niño tiene, debe, no tiene, debe de expresar, debe de participar en donde quiera que esté, ya sea la escuela, la casa, algún... no sé, algún lugar recreativo donde el niño debería de participar, y a eso se llama la participación de los niños definitivamente... (E03RCMPS2).

... en los honores no sé, hoy nos tocaron los honores, no, eso si normalmente lo hago por sorteo, siempre trato de que participen todos los niños del salón, hoy participaron los niños que no participaron la primera vez, entonces yo si los hago participar a todos (E01RCMPS2)

En otros casos, la participación simple es circunstancial, pero genera aprendizajes a través de la capacidad de docentes para integrar secuencias o estructuras en el proceso de enseñanza, donde todas las actividades a pesar de no tomar en cuenta la opinión de niñas y niños y en muchos casos no propio de sus contenidos escolares, las y los docentes realizan la vinculación con éstos.

Hart (1991) plantea los niveles de participación, donde el nivel mínimo, es llamado nivel de decoración. En la institución escolar, para que se dé el proceso educativo, necesariamente necesitan estar los niños y las niñas y éste sería un nivel de participación, por lo tanto, los niños y las niñas están en la escuela, son parte del proceso educativo, son los usuarios del servicio educativo, por lo tanto, aunque no se estudie en las escuelas, aunque sólo se asista, ya existe este primer nivel, pero pensar que ellos están sólo porque los adultos así lo han decidido, es negar la posibilidad de pensamiento y consciencia en la vida de niñas y niños, por esto, el hecho de estar en la escuela puede considerarse un nivel o una dimensión de participación, puesto que ya existen allí.

Los niños y las niñas están en la escuela, pero entonces, ¿Cómo ellos forman parte en el interior de un aula o para darle rumbo a una institución?, ¿es la participación simple, un nivel necesario de participación a corta edad para que niñas y niños desarrollen otras habilidades para la participación?; la conclusión inicial es que no necesariamente, puesto que las prácticas de participación simple son recurrentes en prácticamente todas las personas entrevistadas, desde los grados inferiores hasta los superiores de la escuela, por lo que este nivel de participación está más anclado a las concepciones de participación que cada docente tiene.

4.2.2. Participación consultiva, la importancia de reconocer los gestos en niñas y niños.

La participación consultiva supera la idea que niñas y niños son simples espectadores y agentes pasivos de las actividades propuestas por las y los docentes. En esta dimensión de la participación en la escuela, niñas y niños son consultados para tomar decisiones en cuanto a las actividades. Algunos docentes de esta escuela primaria, tienen clara esta forma de participación, porque es una forma recurrente de organizar las actividades en el salón de clases:

La participación es a través de preguntas orales, también elaborando lluvias de ideas, escribiendo las ideas en el pizarrón, mmm, en sus cuadernos, reviso cuadernos y después... comparamos resultados de lo que han escrito ahí, ellos comentan, a través de comentarios ... lo que están haciendo, ¿Qué es lo que les parece bien? ¿Qué es lo que les parece mal? ¿En que pueden mejorar?, ¿Cómo lo harían? (E03RCMPC1)

Pero existe una variante en esta dimensión de participación consultiva, de acuerdo con Novella (2008), se identifican cuatro tipos de decisiones para identificar este tipo de participación, la primera de ellas es el carácter de la decisiones de consultar que sea o no vinculante, es decir qué tanto se comprometerá el adulto, en este caso el docente en incorporar las respuestas de niñas y niños. De las personas entrevistadas sólo dos reconocen el carácter vinculante e incluso cuestionan el seguimiento que se le da a la información que proporcionan niñas y niños, después del análisis de las entrevistas no se identificó que las y los docentes tengan presente el carácter vinculatorio de las consultas a niñas y niños, sin embargo, en las reflexiones que ellos hacen después de la entrevista, reconocen la necesidad del mismo:

...si se le da un lugar, o ...la importancia que debe de tener esto (La participación), pues es algo bueno para los alumnos... nosotros como profesores escucharíamos las opiniones que tienen y nos ayudarían a mejorar muchas situaciones que nosotros creemos que están bien, porque nosotros siempre llegamos al salón y pensamos que ya lo hacemos excelente pero a lo mejor si empezamos a pedir una opinión o hacer una encuesta ahí podemos darnos cuenta de esas situaciones. (E02RCMIM1)

La segunda variante es la dirección o desde donde se haga la consulta, y éstas pueden ser en un plano vertical de arriba hacia abajo, donde la consulta es un proceso "...muy organizado y dirigido para profundizar en unas cuestiones determinadas y no en

otras. La consulta pretende verificar y reafirmar, en muchas ocasiones, decisiones ya tomadas que buscan el soporte de los niños...” (Novella, 2008, p. 81). Este tipo de consultas son con preguntas cerradas y muy estructuradas, en este sentido, en esta escuela primaria no se identificaron algunas prácticas o formas de hacer una consulta en esta variante. En un plano vertical de abajo hacia arriba, esta consulta busca recoger la información de niñas y niños, está más enfocada al plano cualitativo, por lo que las preguntas son abiertas y conllevan a la reflexión. En un plano interno y horizontal, donde las consultas son llevadas al interior del grupo, por el grupo y para el grupo, es justo en esta variante de la dirección donde se localizaron las recurrencias de este tipo de participación consultiva:

...viene su convivio del día del niño, ¿qué se te antoja? ¿Qué quieres comer? –sugiere...lo vamos anotando en el pizarrón y vamos haciendo los votos, es a consciencia, todavía con ellos es, tengo que ponerme muy atenta porque solo vota una vez... creo que esa es otra forma de participar, ellos tienen esa posibilidad de sugerir, de opinar, de decir lo que a ellos les gusta, lo que quieren entonces ese es otro... (E01RCMp4)

En esta dirección de la participación consultiva, se busca llegar a acuerdos, a solucionar problemas, por esto la consulta de este tipo es la más recurrente en los salones, incluso sucede cuando hay algún problema entre los mismos niños y niñas:

Se resuelve...a través ...decisiones grupales, ¡sí!, por medio de votos o dando opiniones orales, más que nada son orales, no es de voto, porque ya ve que muchas veces levantan la mano ¡y ya! ¡No!, sino se trata de ver, ¿Por qué sí?, o ¿Por qué no? ... ¿Cómo le vamos hacer?, más que nada a través de ese tipo de preguntas, que ellos resuelvan el problema. (E03RCMp1)

La tercera variante de la participación consultiva es aquella que depende de las estrategias y los procedimientos que se hayan utilizado para hacer la consulta, en este sentido, se reconocen dos distintas maneras de recoger las opiniones, de manera oral o escrita, en esta investigación sólo se pudo identificar la oral a partir de las lluvias de ideas o debates como lo precisa el fragmento de entrevista E03RCMPC1; aunque no propiamente fue una consulta, se identificó una actividad desarrollada en toda la escuela llamada “el cartero”, que consistió en que niñas y niños escribían a quienes ellos quisieran, desde anécdotas hasta sentimientos, es recurrente en los discursos de las personas entrevistadas,

pero no se considera una consulta por que los resultados no fueron sistematizados; sin embargo, la propuesta de Trilla y Novella (2001) no reconocen una modalidad que se identificó en esta escuela y que es partir del cuerpo, es decir, aunque se identificaron escasamente metodologías de consulta orales y escritas, se pudo identificar también que algunas docentes identifican el punto de vista, gusto o desagrado de las actividades a partir de las posturas corporales:

...cuando los veo yo aburridos y digo, le voy a cambiar esto, entonces, busco otras formas de cambiar, ahorita porque no los ha visto, porque por ejemplo las bancas las pongo aquí alrededor, dejó libre el espacio y se ponen en el suelo y debería verlos felices y tranquilos, a veces les aburre las bancas, entonces las colocamos alrededor y les dejo el espacio (E05RCMPC2)

...cuando yo los veo muy así, que ya no aguantan, los saco, saben que vamos más allá afuera, pelotas, aros lo que yo tenga a la mano, si lo pueden traer, adelante, si no lo que yo tengo a la mano es como yo echo mano de todo esto, cuentos, leyendas, fábulas ... (E05RCMPC1)

...si tú ves que le está llamando la atención, pues está dando resultado a lo mejor alguna estrategia que tienes organizada, si ves que de plano no, tienes que modificar, tienes que adecuar, tienes que hacer algo más divertido, a ver parece vamos a salir... (E02RCMPC3).

Reconocer al cuerpo como un agente que habla, más allá de la voz oral o escrita es una de las posibilidades que ofrece reconocer esta variante de la consulta, además que respondería a la diversidad de niñas y niños que hay en los grupos. En los fragmentos anteriores, la docente identifica que los niños y las niñas están un poco aburridos por la actividad que se está realizando, lo identifica por su postura, por los bostezos, porque cuando se cruzan de brazos y están somnolientos, entonces supone que esa posición corporal es de desagrado o rechazo a la actividad, por lo que los docentes modifican la actividad e incluso cambian éstas con el fin de que niñas y niños se sientan más cómodos.

El cuarto tipo de decisión a tomar en cuenta, para identificar la participación consultiva, es si el momento en que se realiza la consulta, que puede ser antes, durante o después del proceso. En este caso la consulta corporal, se realiza durante el proceso de la actividad. En la mayoría de los casos donde se identificó esta participación el momento es al finalizar la actividad:

...son muy observadores y ellos observan todo, todo lo que hace uno todo lo que hace la directora, es que la directora la vemos aquí, es que la directora hizo esto, perfecto, cuando

veas este tipo de opinión, entonces depende de lo que se trate, ya lo aplazamos aquí en clase, por ejemplo, ahorita que fue el día del niño, ¿cómo les fue? ¿Qué vieron? ¿Qué hicieron? ¿A dónde fueron?... (E05RCMPC3).

En el proceso de identificación del momento de la consulta en las actividades propuestas por el docente para con los niños y las niñas, no se identificó en ningún caso el momento permanente, es decir, cuando la consulta se realiza antes, durante y después de realizar la actividad.

4.2.3. Participación proyectiva

La participación proyectiva es una dimensión más compleja de la participación, en la que niñas y niños han adquirido una consciencia de la importancia de la participación y desarrollan diversos proyectos o actividades al interior de la escuela, en este caso, las y los docentes entrevistados identificaron muy poco este tipo de participación; pero quienes la identificaron la ciñeron a sus propias concepciones de participación, las cuales posicionan a niños y las niñas como sujetos participativos constantemente y gustosos de hacerlo:

Aquí siempre participan...te levantan la mano siempre están dispuestos, incluso a pasar al pizarrón a escribir o hacer notas tanto en el verde como en el blanco (E01RCMPP2)

En este tipo de participación los niños y las niñas no sólo reciben un estímulo externo, sino que ellos se hacen corresponsables de las actividades ya sea en su organización, en su desarrollo o en su reflexión, las y los docentes reconocen esa importancia al menos en el concepto:

Participar de la niñez es... la integración de todas las actividades que se organizan en la escuela, sean académicas o sean formativas culturales, eso sería, integración (E02RCMPP1)

El docente reconoce que niñas y niños tienen la posibilidad de integrarse no sólo a las actividades como espectadores, sino como agentes, es decir sujetos que modifican realidades inmediatas y actividades propuestas por las y los docentes, esto lo reconocen cuando mencionan las capacidades de niñas y niños para participar u organizarse en la escuela:

A mí se me viene esta parte de la apertura que tienen los niños para realizar las actividades de la escuela... pueden ser tanto escolares o extra escolares... esa apertura esas ganas esa inquietud, ese interés por hacer actividades diversas o colaborar y ser parte de ciertas actividades. (E01RCMM1)

Aunque hay algunos niños que se han agenciado de aspectos de organización tales como: la dirección de algunos eventos cívicos, como los honores a la bandera o emanado de un proyecto escolar en la asignatura de Ciencias Naturales, los niños y las niñas reconocen e identifican que las condiciones de la escuela no son las adecuadas, que no hay pasto donde jugar, que los espacios donde hay árboles no hay donde sentarse o simplemente, que en las canchas hay material de construcción que obstruye la realización de los juegos.

Un evento que se reconoció en esta escuela es la disposición de niñas y niños del 5° “B” para mejorar las condiciones de su escuela, ellos en la asignatura de Ciencias Naturales en el tema del medio ambiente, eligieron como proyecto: la construcción de un parque al interior de la escuela. Si bien lo que ellos consideran en sí, es poder mejorar las áreas de la escuela, puesto que hay piedras y tierra, con poco pasto, ellos quieren arreglar un espacio para poder sentarse, jugar y comer durante el recreo, este proyecto lo identifiqué cuando las y los docentes estaban en una reunión y el grupo estaba en clase de cómputo, cuando estos niños y niñas salieron de la clase de cómputo y se dirigieron a su salón de clases. Ellos acudieron al salón y al no estar su maestro, algunas alumnas platicaban, otros sacaron un libro y comenzaron a revisarlo, pero la gran mayoría comenzó a salir del salón:

... observé que tres niños estaban amontonando troncos y piedras, con alambres en un espacio entre la esquina del salón de clases y la barda perimetral de la escuela, la razón que me dieron para hacerlo era que sus compañeros y principalmente los alumnos y alumnas del turno vespertino, pasaban a tirar basura a la parte de atrás de la escuela. Alrededor de 5 niños, cargaban más troncos y más piedras, algunos de ellos comenzaban a traer ladrillos.

Dos niños más estaban a pie de un árbol, estaban amarrando con hilo una tabla a éste, se trataba de una mesa para el parque que estaban construyendo, sólo que -los niños no respetan y se pasan por esta zona, destruyendo todo- dijo uno de los niños. -¿y cómo podríamos pedirles que respeten?- les pregunté, uno de ellos dijo.- “matarlos como

narcos”.- ¿cómo sabes si son narcos? le dije, y que si había otra alternativa, porque, esa no era una alternativa- ¡poner un letrero! Respondió otro niño.

En eso llegaron dos niños con una tarima, a lo que los que estaban acomodando troncos, dijeron que esa quedaría mejor. Entonces comenzaron a quitar los troncos y colocar la tarima, como una especie de puerta en el espacio del salón y la barda perimetral.

Dos niños, trajeron una tabla de madera y sin que nadie les diera una instrucción, comenzaron a hacer un letrero con unos marcadores, el letrero decía “Por favor no pasar”.

En eso llegó el maestro de su grupo, quien me dijo: ¡Oye muchas gracias por hacerme segunda!, le dije que no había problema, que me habían comentado los niños que intentaban cercar el parque, porque cada vez que acomodaban, siempre llegaban otros niños y que descomponían.

Sobró una tarima, y muchos troncos en el piso, les pregunté, ¿Qué podemos hacer con esta tarima que ya no sirve para cerca?, en eso uno de ellos dijo que quedaba perfecta para una mesa. Comentamos que la tarima podría servir para una mesa, y mientras unos decíamos que podríamos mandar a hacer unas patas de la demás madera, uno de ellos dijo que el polín era de su mesa (quien estaba amarrando la mesa al árbol). Luego, uno de los niños dijo que sí la poníamos con los ladrillos, el maestro sugirió que sobre los ladrillos estaría bien, pero en un espacio más plano, se sugirió un espacio debajo de otro de los árboles. El maestro llamó a las niñas y les dijo que podrían elaborar un letrero para que cuidarán el lugar, a lo que otro niño dijo que el letrero ya estaba, pero otro niño cuestionó el letrero: ¿Cómo es una mesa para sentarse, pero el letrero dice no pasar! Y comenzó a escribirle con el marcador ---y favor de cuidar--- (OBS01RCM03042017).

Es en la proyección participativa donde niñas y niños comienzan a ser agentes de cambio, como se observa en el relato, las niñas y los niños, sin que una persona adulta les dijera qué hacer, aunque había sido iniciada por el docente, los niños y las niñas les parecía importante, y ocuparon el tiempo que tuvieron disponible para continuar con la construcción. De acuerdo con Novella (2008), este tipo de participación deberá responder a cuatro fases, la primera es la planeación, esta fase, comentan los niños, que la iniciaron con el docente, cuando en la asignatura de Ciencias Naturales iniciaron el proyecto, el docente les propuso construir un parque en la escuela, a ellos les agradó por lo que formaron parte de la definición del proyecto:

...fue una idea del profesor, creo que en Ciencias Naturales, estábamos hablando que había mucha basura, por la contaminación y vimos que estaba muy descuidado, y él dijo que si hacíamos un parque y dijimos que sí... porque podemos jugar y cuidar más las cosas. (EALRCM01)

En la segunda fase, correspondiente a la planeación, dieron sus puntos de vista de cómo estaría el parque, en la observación OBS01RCM03042017 se aprecia que niñas y niños planean colocar mesas, colocar un letrero y algunos otros aspectos que no estuvieron en la planeación, además consiguen madera y ladrillos para arreglar, lo que lleva a identificar la tercera fase, que es la gestión y ejecución del proyecto. La cuarta fase de esta participación proyectiva es la evaluación del proyecto. En este caso no fue posible percibir la evaluación cuando el proyecto estuvo acabado, pero fue posible identificar la valoración de los niños y las niñas para este proyecto, a partir de las causas por las que lo iniciaron.

Niñas y niños comentaron que lo que no les gusta de su escuela es el cerro conocido como el de Cubitos, que si bien la escuela se encuentra en las laderas del cerro, las niñas y los niños ven esta posición como peligrosa y con una imagen no muy grata:

No nos gusta el cerro...porque tienen muchas piedras, hay animales muertos, hay un perro muerto, seguro los matan, hay animales peligrosos y serpientes... síí, bajan las serpientes, encontramos una y nos espantaron, una araña la metimos en un frasco. (EALRCM02)

El nivel de consciencia que se genera con la participación proyectiva es muy importante, porque los niños y las niñas además de reconocerse como agentes en la solución de problemas de su entorno o de la clase misma, reconocen aspectos de su propia persona que les invitan a mejorar o a integrarse a las actividades:

Te he visto muy atento ¿te gusta cuidar el parque- sí- contestó el niño, y ¿cómo te sientes cuando ves todo tirado?- nada, me siento frustrado, no me gusta que hagan esas cosas. (EAL3RCM03)

La participación proyectiva si bien es más compleja, se convierte en una relación de interdependencia entre niñas, niños y docentes, pero también con los directivos; llama la atención que sólo en este proyecto se practique escasamente la participación proyectiva, los

docentes, en su practican regular, sólo recurren a la participación simple y, ocasionalmente, la participación consultiva.

4.2.4. La metaparticipación, un anhelo de niñas y niños.

Esta dimensión de la participación presenta la mayor complejidad, por el sentido que implica participar, donde niñas y niños tienen una plena consciencia de su necesidad de participar como un derecho y realizan diversas acciones para ser escuchados; a diferencia de la participación simple y la participación consultiva, las actividades son propuestas por agentes externos a la niñez, en la metaparticipación los agentes principales son las niñas y los niños (Novella, 2008).

La metaparticipación, de acuerdo con Novella (2008), presenta dos variantes, la primera que es reivindicativa, que consiste en la lucha por el derecho a la participación, es decir, los espacios las formas, los mecanismos que requieren de participar, en este sentido, las niñas y niños de esta escuela si bien no colocan al centro la reivindicación de este derecho manifiestan que las personas adultas, les deberían tomar en cuenta su opinión de diversas formas:

Cuando a los niños y niñas de un grupo de 6° se les preguntó: ¿cómo le harían para que la escuela recupera la opinión de ustedes? Hubo diversas respuestas, la primera era que - la directora se reúna con los maestros para que les pregunten a los niños si quieren esas opiniones-; otros niños proponían la elaboración de carteles o en los espacios donde están los papás, alumnos y maestros. Algunos otros pedían que se coloque un buzón de sugerencias. (EA2LRCM01)

Sin embargo ninguna de estas prácticas se realiza en la escuela, por consecuencia la segunda variante de la metaparticipación, que consiste en el análisis y la reflexión de los métodos de participación, así como los procesos de organización de niñas y niños, en esta escuela no es visible. Los procesos de participación en una escuela primaria necesitan comenzar por la colocación de mecanismos, que deben surgir de niñas y niños, del mismo modo, son ellos los que tienen que encargarse de recuperar los resultados y abrir los espacios para mostrárselos a los adultos. Posteriormente, reflexionar sobre esos procesos de participación y cómo se podrían mejorar.

Para el cierre de capítulo, es posible afirmar entonces, que las niñas y niños participan porque están en el espacio escolar, y es allí donde inicia el proceso de participación, no lo hacen de la forma en la que los adultos lo esperan, a través de discursos orales o escritos en los que van a decir sus necesidades o problemáticas, sino por el contrario, en ocasiones, una “no participación” es una forma de participación, si en ocasiones una niña o un niño se mantienen callados, no muestran alguna opinión sobre la escuela, sobre los docentes o sobre su salón de clases, se estaría pensando que entonces tienen asuntos que expresar, pero que en este momento, su expresión se mantiene tan alienada, que sólo participan para lo que los sujetos adultos están esperando.

También se afirma que hay dos tipos de participación que convergen en las concepciones: la participación pedagógica y la participación política. La primera ceñida a la planeación didáctica y a los aprendizajes esperados. La segunda tiene que ver con la posibilidad de transformar los entornos. Esta segunda forma de participación se requiere analizar con más detalle y proponer una metodología de abordaje para otras investigaciones, puesto que en esta investigación se inició con el término participación, sin caracterizarla ni clasificarla.

4.3. El dispositivo ético relacional (experiencial).

En esta investigación se han recuperado algunas prácticas escolares que se centran en el aula y unas más institucionalizadas, como son los honores a la bandera y festivales como el día de la primavera y el día del niño, donde la participación de la niñez es un fenómeno constante. Eventos donde las decisiones son tomadas por el docente de manera individual, en reunión entre docentes, algunas veces con los familiares y otras más desde las autoridades educativas institucionales y de la estructura educativa. En todas estas decisiones, la participación de niñas y niños sólo se ha ubicado en un nivel, decorativo o simbólico (Hart, 1993). Aunque se encontró un proyecto iniciado por una persona adulta, pero que la decisión y las propuestas han sido alimentadas por alumnos y alumnas, este proyecto fue detallado dentro de la participación proyectiva del apartado anterior. Sin embargo, la consecución para el desarrollo del proyecto se ha visto limitada por las

prácticas escolares cotidianas, como son los exámenes, eventos, suspensiones, clases, entre otras.

En este sentido, el dispositivo, visto como la red de relaciones entre los distintos elementos como los planes y programas, que plantean aprendizajes esperados para el ejercicio futuro de la ciudadanía, llevan en sí mismas actividades o aprendizajes en torno a la participación, además, la opinión de las y los docentes sobre las nuevas ideas de que niñas y niños formen parte de las decisiones escolares, suponen aspectos de importancia y trascendencia, pero no se incorporan en las prácticas escolares, ni pedagógicas cotidianas. Por lo tanto, el dispositivo se plantea sólo en discursos institucionales, provenientes de acuerdos y tratados internacionales, pero pocas veces instalados en el imaginario social y práctica colectiva cotidiana escolar.

El dispositivo experiencial será abordado desde la vertiente de las prácticas escolares institucionales, que son recurrentes, pero que también colocan a niños y niñas en posiciones de horizontalidad o verticalidad, llevando a experiencias de participación que varían en función de los niveles de participación propuestos por Rogert Hart (1991).

4.3.1. Los honores a la bandera como espacios de disciplinamiento de la participación.

En el caso de los honores a la bandera, es común que en las escuelas mexicanas se realicen los días en que se inician las labores, normalmente los días lunes y ocasionalmente los últimos días o días intermedios de la semana, esto último cuando hay asuntos extraordinarios. Cada año los docentes se reúnen y planean las fechas en las que les tocarán los honores a la bandera, en la Escuela Primaria “Libertadores de América” hay una distribución por semanas, que inicia de primero a sexto grado y por grupo, “A”, “B” y “C”, y se reinicia cuando se han agotado o se ha realizado un ciclo del total de grupos de la escuela.

Los honores a la bandera, responden a un mandato de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales (2012) que en su Artículo 15 establece:

Las autoridades educativas Federales, Estatales y Municipales, dispondrán que en las instituciones de enseñanza elemental, media y superior, se rindan honores a la Bandera

Nacional los lunes, al inicio de labores escolares o a una hora determinada en ese día durante la mañana, así como al inicio y fin de cursos.

Por lo que cada lunes en las escuelas primarias se realizan los honores a la bandera, con cuatro momentos: el toque de bandera, el canto del himno nacional, el juramento a la bandera y las efemérides de la semana. Sin embargo, en la citada Ley y en los Lineamientos de la Secretaría de Gobernación (2017), no se registra el cantico del “toque de bandera” ni el “juramento a la bandera”, sólo se registra el saludo, el himno nacional y las efemérides.

En esta escuela todos los días de homenaje se brinda un mensaje de la Dirección de la Escuela, en este mensaje hay varios tópicos que se circunscribían a la disciplina, como portarse “bien”, respetar a los niños y niñas más pequeños, no tirar la basura, referirse como respeto; en algunos casos se daban algunos mensajes de alguna actividad para toda la escuela, como la realización de un convivio, la visita de la presidenta municipal de Pachuca, entre otras.

En el sentido de la disciplina, está el uso del poder. Para Weber (1922, p.43), “el poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”. Esta imposición coloca a una relación de dominación de unos a otros, es decir una relación asimétrica. Esta tendencia de considerar la disciplina dentro de las relaciones sociales y donde unos la ejercen y otros la padecen, se mira en Foucault (1975), donde las relaciones sociales, implican necesariamente el uso del poder y esas relaciones se manifiestan en todos los ámbitos y en todas las dimensiones sociales:

Colocando el epicentro en cada sujeto es posible comprobar todo un conjunto muy diverso de versiones de disciplina que se proyectan sobre él desde planos institucionales, sociales y culturales, dejando márgenes muy estrechos para que éste disponga de ámbitos de decisión libre (Mantecón, 2010, p. 273).

En este sentido, en las escuela, o por lo menos en esta escuela, la plaza cívica es un espacio de disciplinamiento por distintas formas en las que se ejerce el poder, desde los directivos, las y los estudiantes, los docentes e incluso el personal de apoyo, para ejemplificar esto, se describe a continuación una escena de unos honores a la bandera:

Cuando inician los honores a la bandera, la maestra de ceremonias comienza a organizar con el micrófono: ¡A ver niños a formación!, toca rendir homenaje... ¡firmes ya! ¡Saludar ya!; los niños y niñas buscan los lugares que les han indicado con la rutina, platican entre ellos, el murmullo de voces comienza a hacerse cada vez más intenso, pareciera que no hacían caso a lo que decía la maestra; sin embargo, cuando inició el “Toque de bandera”, los niños y niñas se colocan en posición de firmes, ven que se saluda a la bandera y se colocan en saludo a la bandera, comienza a hacerse un silencio en toda la explanada; niñas y niños se alinean en sus filas para formarse “adecuadamente”, o como les estaba indicando la profesora al iniciar los honores a la bandera; pasa la bandera con la escolta frente a ellos, se detiene en un extremo de la explanada y continúan los honores. Se entona el Himno Nacional con una grabación, y toda la escuela lo entona, apoyados con la pista en el amplificador de sonido. Enseguida se hace el juramento a la bandera: una niña que está formada en el escenario a un lado de la maestra de ceremonias, junto con otros niños y niñas, baja del escenario, se coloca frente a la bandera e inicia el juramento a la bandera, al concluir regresa nuevamente a su lugar. Todo en absoluto silencio.

En este momento la maestra de ceremonias despide a la bandera; nuevamente el toque de bandera, los niños y niñas de primer grado entonan el toque de bandera con la canción que dice:

“se levanta en el mástil mi bandera, como un sol entre céfiros y trinos, muy adentro en el centro de mi veneración, oigo y siento contento latir mi corazón, es mi bandera la enseña nacional son estas notas su cántico marcial, desde niño aprendemos a venerarla y también por su amor vivir”.

Una vez que concluyó y se dejó la bandera, la maestra de ceremonias dijo - firmes ¡ya!- todo se relajó; niños y niñas nuevamente comenzaron a platicar y comenzaron a romper un poco la formación, comenzaron a cuchichear, a reírse. Algunos de ellos empezaron a mostrar caras aburridas, con señales de desesperación, algunos bostezos se dejaron ver. Algunos maestros se mostraban con la misma actitud: también con sueño, bostezando (OBS05RCM21032017).

Así la plaza cívica, desde su nombre se convierte en un espacio de disciplinamiento, no sólo por la disposición de los espacios tales como un estrado de aproximadamente 1.50 metros de alto, donde se colocan las autoridades de la escuela y quienes son responsables

de los honores a la bandera de la semana, sino porque es aquí donde se coloca el sonido, se controla la puesta de la música grabada del Himno Nacional y el toque de bandera, pero es aquí donde se tiene una vista de todos los grupos que están formados en la explanada, desde el primero hasta el sexto grado. Pero es en este espacio donde también hay prohibiciones explícitas, tales como el uso de balones de fútbol por una aparente seguridad para las niñas y niños más pequeños.

Es en este espacio que se configuran distintas personas con distintas posiciones, incluso entre las niñas y niños de los distintos grados, para denotar el poder que tienen unos y otros, pero también para hacer significativa la forma de disciplina que ha de mantenerse, en este sentido, es en los honores, en la plaza cívica que se configura en un espacio que abona a lo que Foucault (1979) llama microfísica del poder¹¹, donde cada uno de los sujetos que allí están, interiorizan por distintas formas y mecanismos la forma en la que han de comportarse.

4.3.2. Los convivios escolares y el rol de niñas y niños en éstos.

Otro de las prácticas que forman parte de la cultura escolar, son los convivios escolares, espacios abiertos de manera extra oficial en el calendario escolar para compartir, conmemorar o celebrar fechas específicas, en esta escuela se pudieron reconocer fechas tales como el 15 de septiembre, el 2 de noviembre, además de los convivios por fiestas decembrinas, día de reyes, día del amor y de la amistad, día de primavera, día del niño, día de las madres y día del maestro. Aunque algunos niños mencionaron que ocasionalmente algunos docentes celebran el cumpleaños de los integrantes del grupo.

Estos convivios escolares son una práctica escolar, que se ha desarrollado desde hace ya décadas, pero que actualmente se alinea con una de las prioridades del modelo de la

¹¹ En cada sociedad histórica las tecnologías disciplinarias y la propia naturaleza humana, que hace de la disciplina una forma de relación entre individuos en sociedad, provocan que en torno a los sujetos se configure una suerte cambiante y dinámica de microcosmos disciplinario que es específico para cada persona. Esa configuración particular es la que constituye la microfísica del poder, en virtud de la que las relaciones humanas, al fin, lo son sociales y políticas, ineludiblemente. Aunque no es una esfera cuyo análisis se planteara Foucault, existe un material que muestra inequívocas formas de disciplina ejercidas ya en las sociedades del Antiguo Régimen por los individuos, sobre la base de sus propios códigos éticos (Mantecón, 2010, p. 277).

Autonomía de la Gestión Escolar, el cual se ha implementado a partir de la Reforma Educativa del año 2013. Este modelo, plantea 4 prioridades para la educación básica, entre ellas la normalidad mínima escolar y la convivencia escolar sana y pacífica. Sin embargo, estas dos prioridades también han causado confusión e incluso contradicción entre los docentes de esta escuela, puesto que la normalidad mínima, exige entre otras cosas:

- a) El servicio educativo es brindado todos los días del calendario escolar;
- c) Todos los maestros inician puntualmente sus actividades con base en los horarios establecidos para la institución escolar por la Autoridad Educativa Local;
- d) Todos los educandos asisten puntualmente a todas las clases;
- f) Todo el tiempo escolar se ocupa en actividades para el desarrollo de los aprendizajes clave de los tres componentes curriculares del Modelo Educativo: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social, y Ámbitos de Autonomía Curricular;

Esta confusión se da en el sentido de limitar las actividades de convivencia, e incluso aquellas que motivan o desarrollan otro tipo de aprendizajes, un docente expresa en el sentido de los concursos como convivencia:

[Los concursos] Se han perdido... pero a lo mejor no nos han dado ya tiempo, libertad para hacerlo... con esto de la famosa Reforma, viene el de ... el tiempo, de recuperar el tiempo, de no perder el tiempo y eso como que lo mal interpretamos, los tiempos muertos, los tiempos perdidos, lo hemos mal interpretado y lo hemos tomado con que: todas las cuatro, o cinco horas al día que se tiene que estar con los niños sea en el salón trabajando y ¡no!, ¡afuera estamos aprendiendo!... unos caminando de aquí a la cooperativa, ¡estamos aprendiendo!; y unos caminando a jugar allá afuera un rato, ¡estábamos aprendiendo!; pero ¡no!, la idea de algunos y desgraciadamente de algunas autoridades es: “Maestro tu a tu salón” (E05RCMp8) .

Y quizá es porque la prioridad relacionada con la convivencia escolar sana y pacífica que consiste, de acuerdo a los Lineamientos Generales para el Ejercicio y Desarrollo de la Autonomía de Gestión Escolar en las Escuelas Públicas de Educación Básica del Sistema Educativo Nacional (2016), de la Subsecretaría de Educación Básica, en

establecer condiciones para la convivencia sana, pacífica e incluyente de la Escuela, basada en los valores de la democracia y el respeto irrestricto a los derechos humanos, así como el desarrollo de acciones para prevenir y erradicar todo tipo violencia, el maltrato y el acoso en la misma, se impulsa únicamente a través de un programa federal llamado Programa Nacional de Convivencia Escolar y las acciones que traen consigo se enmarcan en aspectos meramente formativos y acompañados de materiales impresos con sus respectivos ejes formativos; este programa se planteó, como meta al 2017, llegar a 20 mil escuelas de un total de 214 mil 663 escuelas (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Sin embargo, en la escuela primaria “Libertadores de América” se organizan convivios con distintas actividades, por ejemplo, el 21 de marzo, día que es conmemorativo a nivel nacional por el natalicio de Benito Juárez García, pero previo se encuentra el Aniversario de la Expropiación Petrolera y también, el inicio de la primavera, en esta escuela se realizaron distintas actividades:

...todo el personal se concentró muy temprano en la Escuela Primaria Libertadores de América, el motivo era que hoy se realizaría el desfile y el evento cultural con motivo del natalicio de Benito Juárez y el día de la primavera; los alumnos y docentes se organizaban para iniciar un desfile.

Un padre de familia llegó en su auto, de modelo aproximado a los 90, adornado con globos y se colocó en la puerta principal de la escuela, con un sillón de la parte superior amarrado al auto, aquí sentaron a la reina de la escuela y su *chambelan*. Al frente de los contingentes, se ubicó la escolta de la escuela, enseguida los alumnos y alumnas de primer grado, luego los de segundo grado, tercero, cuarto y así sucesivamente hasta el sexto grado.

Cada grupo de niños y niñas, aparentemente tenían funciones o movimientos en el desfile. Las niñas de primer grado iban disfrazadas de mariposas, algunas de “princesas” otras más de “reinas” o de vestidos floreados para festejar a la primavera. Algunos niños disfrazados de Benito Juárez o de animalitos.

Las niñas de segundo, llevaban vestidos de la moda de los 60 o de los 70, los niños con mezclilla y gafas, esto porque a la hora del evento cultural realizarán un bailable de rock and roll que se llama: “Vuelve Primavera”. Los niños y niñas del segundo grado llevaban

un globo en las manos, con los globos y sus manos hacían algunos movimientos; los niños de cuarto y quinto llevaban pompones y organizaban coreografías, los niños y niñas de tercer año llevaban unos aros con papel china o papel crepé, éste estaba enredado en los aros y hacían figuras con las manos, hacia la izquierda, arriba, hacia la derecha; de la misma manera que los niños que llevaban globos; hacían los mismos ejercicios, sin embargo, lo hacían en distintos tiempos, con escasa coordinación.

Las mamás y papás acompañaban la caravana de niños y niñas, a los costados algunos cuidaban a sus hijos, otros cuidaban a sus hijas, pero todos se veían emocionados porque salían a bailar, a desfilan, tomaban fotos, algunos familiares sacaban video y así se avanzó por las calles de la Colonia La Raza. Se avanzó en un primer momento hacia el norte aproximadamente 2 cuadras, luego, se avanzó hacia el Oriente en las tres cuadras, se giró hacia el sur aproximadamente 6 cuadras y luego al Poniente y prácticamente se regresó al punto de partida.

Al finalizar las actividades, hubo un convivio en la explanada, en este caso se trataba de una vendimia para recaudar fondos para la compra de un tinaco, de los nuevos sanitarios, ya que la capacidad del que colocaba la constructora no era suficiente para la cantidad de niños y la cantidad de agua que se surte en la colonia. Esta vendimia formó parte de la estrategia de recaudo de fondos, que incluyó, además la elección de la reina de la primavera, a la niña que más boletos vendiera. En este caso se organizaron 5 candidatas una por cada uno de los grados, excepto las de sexto. La niña ganadora reunió la cantidad de \$1,600 (Un mil seiscientos pesos 00/100).

En este tipo de convivios, además de mirar la participación para la convivencia, se observa una participación económica de niñas y niños para mejorar las instalaciones de la escuela, si bien aunque la mayoría de niñas y niños gastan el dinero que les dan sus papás, hay algunos niños y niñas que trabajan y ganan su propio dinero, al preguntarle a una mamá sobre la niñez trabajadora en la escuela, ella responde:

Aquí...sí...sí hay [niños trabajadores],...bueno le voy a decir, mi hijo trabaja, pero no puedo decirlo abiertamente, porque ve que está penado que los niños trabajen, pero él solito quiere ganar su dinero, se dedica a vender dulces o ayudar en las tiendas, su hermana también le ayuda, los venden aquí en la colonia, o sacan su puesto, yo sólo les

apoyé con la inversión, y ya ellos le han seguido, el dinero que ellos ganan, ellos se lo gastan aquí en la escuela o se compran las cosas que quieren (RCMEA080517).

En este sentido, habría que indagar hasta qué punto la niñez, forma parte de la participación económica de la escuela, puesto que el establecimiento de consumo escolar, también deja una renta que va directa a la escuela primaria. Pero para esto habría que calcular los ingresos de niñas y niños que trabajan, así como la rentabilidad de la tienda de consumo escolar y en general, el dinero que gastan en eventos de recaudación de fondos. Sin embargo, en el amplio sentido de las palabras, el dinero que niñas y niños gastan en la escuela es suyo y son ellos y ellas quienes deciden gastarlo en dulces, golosinas o comida, lo ahorran o simplemente gastarlo en otras cosas, esta dimensión ya no fue posible profundizarla, pero podría ser una veta pendiente para investigaciones posteriores.

Hay otros convivios donde no es necesaria la venta, sino que las personas adultas, dependiendo de su posición, se organizan para los convivios, en este caso, para celebrar el día del niño:

Docentes se organizaron previamente para planear una serie de juegos y actividades, reunieron a madres y padres de familia para acordar el convivio y otras actividades, llegó el 30 de abril, se les pidió a niñas y niños que llegaran una hora más tarde, sin uniforme, las y los docentes de la escuela se dieron a la tarea de adornar con algunos globos y flores de papel la explanada, alguno otros también adornaron sus salones, la directora de la escuela llevó distintas máscaras de súper héroes, de luchadores y de películas muy famosas.

Pidió al personal docente y no docente que se pusieran máscaras, porque ellos cantarían las mañanitas a los niños y a las niñas, al abrir las puertas pidieron a los niños y niñas que se concentraran en la plaza cívica, aquí, la directora les dio la bienvenida.

Los docentes se formaron en fila y cantaron las mañanitas a los niños y niñas, en seguida un par de docentes realizaron un bailable folclórico, dos docentes más parodiaron una canción de cumbia que hace referencia a la lucha libre, también, un grupo de mamás bailaron una coreografía de música pop. La cual pidieron que se repitiera, porque les gustó mucho a los niños y a las niñas.

Una vez que concluyó el programa realizado para ellos, se les dijo que pasarían a un Rally, para el cual se pidió a los niños y niñas que se formaran en la plaza cívica como para honores, se mezclaron las filas y se numeraron los equipos del 1 al 6. Cada equipo tenía que irse a una estación y cada vez que sonara el timbre tenían que moverse de estación. Una vez que dio inicio el rally, los niños y las niñas comenzaron a recorrer las estaciones, había distintas actividades por estación, en una de ellas tenían que pasar un cubo de agua de un extremo a otro, en otro se realizaba una carrera de relevos en costales, en otra se realizaba una competencia de jalar la cuerda, una más era jalar una llanta con cada uno de los integrantes dentro de ella.

En cada equipo se dividía nuevamente a la mitad y se competía entre ellos, buscando siempre un ganador. Después de una hora de pasar por las distintas estaciones, se les dijo a niñas y niños que pasaran a sus salones que allí sería el convivio. Los alumnos y las alumnas se dirigieron a sus salones donde se inició el convivio, algunos llevaron taquiza de guisados, otros antojitos mexicanos, uno de ellos se organizó para compartir pizzas y uno más llevó un estanquillo de taquitos. (OBS01RCM28042017)

Se aprecia que en este convivio, no hay una venta, sin embargo, en el caso de los número musicales dedicados a las niñas y los niños por los docentes, se apreciaba poca armonía e interés para el espectáculo, la parodia de la lucha libre, se basó en dos personas intentando pelear e incluso aplicar algunas llaves, pero sin un ritmo, sin seguir al menos la letra de la canción e incluso una canción dirigida específicamente para los niños, porque en las niñas se apreciaba en su cara, cierta angustia o desesperación. Pero en los juegos, a pesar de llevarlos a una competencia, se notaba a niñas y niños motivados de pasar a las demás estaciones, incluso, ya acabado el rally, dos grupos de niños insistían en pasar a todas las estaciones, porque no habían logrado pasar a ellas.

Como se aprecia la participación que han tenido niñas y niños es hasta cierto punto, colocada en un nivel mínimo, de información e incluso de consulta, pero estos niveles se desarrollarán de manera más amplia en el siguiente apartado.

Hay otro tipo de convivios, que son vinculados directamente con los contenidos escolares, en este ciclo escolar se desarrolló el del 14 de febrero, el día del amor y de la amistad, donde se les pidió a cada uno de los niños y las niñas que tenían que escribir una carta y enviarla a otros niños y niñas de la escuela, aquí podían expresar lo que pensaban y

sentían hacia esta persona. Este acuerdo se realizó en la sesión del Consejo Técnico, para atender la prioridad número uno sobre la mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas. En este sentido se organizó la actividad del cartero o de buzón de cartas. Aunque cada docente la organizó al interior de su aula de manera distinta, a todos los entrevistados les resultó significativa:

...fue una actividad muy llamativa para ellos [niñas y niños], porque estaban emocionados; ¿me irán a mandar carta? Y sobre todo, yo les inculque a mis alumnos, no sé si los demás maestros lo harían, de que las cartas que recibieran las tenían que contestar, entonces a mí me llegaron cartas y tuve que contestárselas... (E05RCMp7)

La finalidad era que niñas y niños escribieran, practicasen su ortografía, elaboraran su carta y posteriormente, pasaba un administrativo por las cartas y las distribuía entre todos los alumnos y alumnas, y ésta también la reconocían como una forma de promover la participación:

Le digo que hace poco hicimos lo del cartero donde los niños expresaban sus sentimientos hacia el otro niño... a veces expresaban lo que les gustaba, y por qué no le gustaba ...el niño también lo escribe, qué me gusta, qué no me gusta, y a través de preguntas, a través de cartas, por medio de eso y en un buzón se deposita, entonces hace poco hicimos el cartero ... donde los niños expresaban, ellos me escribían, entre ellos escribían, escribían a otros niños de otros grupos, que ellos se expresaran y lo hicimos de manera general en toda la escuela... (E05RCMp6)

Así, es posible apreciar tres formas de organizar convivios en esta escuela, como lo podrían hacer en cualquier otra, pero no limitados a ella. Una primera, que forma parte de las estrategias o políticas nacionales o locales de impulsar ciertos aspectos en la educación, otra, que recoge la participación económica de niñas, niños y en general de toda la comunidad escolar, pero principalmente la de los familiares, y una tercera, que tiene una vinculación directa con los contenidos escolares, en este caso fue con la promoción de la lectura y la escritura.

4.3.3 . Las prácticas de organización de actividades para niñas y niños.

Durante esta investigación se abordaron diversas actividades, además de los convivios y los honores a la bandera, tales como los concursos, los torneos deportivos y la

elaboración del periódico mural. Sin embargo, estas actividades se fueron descartando con el paso de las observaciones cotidianas, puesto que, el periódico mural, lo elaboran directamente los docentes; existe un calendario donde se distribuyen, al inicio del ciclo escolar, los meses para la elaboración del periódico mural y al generarse como una actividad con responsabilidad del docente, es éste el que corre con todas las actividades durante su elaboración. Durante las jornadas de observación se pudo constatar que en los periódicos murales no había variación en el diseño, durante tres meses, se observaron figuras recortadas en *pellón*, con las efemérides y con algunos mensajes elaborados por las personas adultas.

Por lo que respecta a las actividades deportivas, en este lugar se pudo identificar sólo un torneo que es organizado por un niño del 6° grado C, la organización de este torneo ha sido detallada en el apartado de concepciones sobre la participación, pero de manera general, los docentes manifiestan que en la escuela primaria no se realizan torneos de algún deporte, incluso la pregunta les llevó a cuestionarse ¿Por qué no lo han hecho?

...en general en la escuela, que todos los escuchemos, los tomemos en cuenta para las actividades... no lo hemos hecho ... me surgió la idea ... si hay un grupo que le gustan los trompos, pues porque no, hacer un concurso de trompos, de canicas, un mini torneo de futbol; porque sí les gusta a los niños grandes ... yo veo que les llama la atención a tercero, cuarto, quinto, sexto ... me dejó pensando en por qué no los hemos tomado en cuenta, para que ellos también opinen o surjan ideas desde su pensar...(E01RCMp10)

Y en los concursos, que son los medios por los que otras dependencias e incluso las instancias de la Secretaría de Educación Pública, recurren para difundir ideas o planteamientos de niñas y niños, en este caso, los informantes coinciden en que no se han realizado concursos, incluso en esta escuela no se lleva a cabo el parlamento infantil, aspecto que será retomado en el dispositivo rizomal. Con respecto a los concursos, estos son seleccionados por las figuras de autoridad, primero por la Dirección del Nivel, que selecciona los concursos o convocatorias en las que pueden participar las escuelas del Estado, en seguida las Jefaturas de Sector, que hacen una siguiente selección, en función de las Zonas Escolares que tienen a su cargo y de acuerdo a criterios que no pudieron aclararse en esta investigación, posteriormente, los titulares de la Supervisión Escolar, quienes

también realizan un filtro de estas convocatorias, definidos por el contexto de las escuelas, y por último, la Dirección de la Escuela, que es la encargada de coordinar las actividades del centro escolar, decide qué convocatorias comparte con los docentes y cuáles no, pero de acuerdo a los testimonios, al menos en tres años, los niños y niñas no han participado en algún concurso convocado por otra instancia o institución.

Sin embargo al menos por la organización de los convivios y homenajes a la bandera, se han logrado identificar algunos procesos de organización institucional para estos eventos, en el caso de los honores a la bandera existen tres fases de organización:

1. Planeación del homenaje.
2. Selección de las y los alumnos a participar.
 - a. Por obligación
 - b. Por sorteo
 - c. Por Habilidad
 - d. Por interés
3. Evaluación de las actividades.

Con respecto al primer proceso, es una constante que sean las personas adultas, en este caso las y los docentes, quienes elaboran el programa, investigan las efemérides y hasta escriben ciertas notas que se leen durante el homenaje:

...normalmente organizo los honores, pero yo siempre tengo mi borrador...yo tengo mi borrador y aviso a quién le corresponde, les aviso todo, incluso a quien dirige... (E01RCMp.11).

En cuanto a la selección de las y los alumnos a participar, ésta se da de distintas formas, la primera es por obligación, todos los niños y niñas están obligados a participar, porque es su responsabilidad, esta obligación la realizan en la primera vuelta de los honores o en la segunda o tercera ocasión. La segunda, es por sorteo, donde cada niño y cada niña tienen la misma oportunidad de participar, porque los distintos momentos del homenaje se sortean. La tercera, es por selección, a criterio del personal docente y en algunos casos es porque las niñas y los niños han desarrollado habilidades de expresión para la dirección del homenaje o expresarse con mayor seguridad en el escenario. Sin embargo, esto deja a niñas

y niños que no tienen las habilidades, pero que quizá pudiera interesarles participar de los homenajes, y una cuarta estrategia, que ponen en juego al organizar los honores a la bandera, es de acuerdo al interés del estudiantado, que puede hacerse de manera más libre.

En cuanto al momento de la evaluación, ésta se realiza en distintos momentos y de distintas maneras, por las observaciones y entrevistas realizadas a algunos docentes, se recuperan la experiencia vivida durante el desarrollo de los honores a la bandera para mejorarlos posteriormente, pero algunos otros generan un descontento y reprobación de los actos durante los honores, en particular cuando se cometen errores:

En unos honores a la bandera, una vez que se ha paseado a la bandera, se ha cantado el Himno Nacional y se ha discursado el juramento a la bandera, la niña que dirige el programa, anunció las efemérides de la semana, por un grupo de compañeras y compañeros.

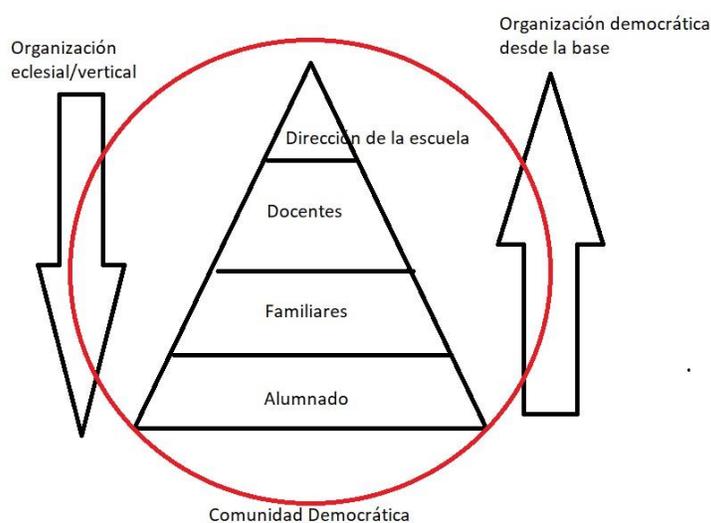
Comenzaron, a pasar de que el micrófono estaba muy cerca, un niño inicia -1 de... Mayo...día ...del trabajo...- la maestra que sostenía el micrófono los observaba detenidamente. Se acercó a ella una segunda niña - 1 de...- (Silencio), volteó a ver a la maestra e hizo una expresión como informándole que se le había olvidado la efeméride; la maestra inmediatamente la tomó de su espalda y la pasó hacia atrás de los alumnos, pero sin dirigirle la mirada. Un tercer niño, comenzó su efeméride - 2 de mayo...- se hizo un silencio eterno; la maestra moviendo la cabeza en tono de desaprobación, mueve al siguiente niño a la parte de atrás de los demás niños y niñas. Toma el micrófono y solicita la intervención de la Dirección de la Escuela, dejando de lado el cierre del homenaje por la niña que tenía a su cargo el programa. (OBS14RCM02052017)

Esta observación muestra cómo la evaluación, busca desaprobación a las niñas y los niños que no hicieron la actividad tal como el adulto espera y son exhibidos públicamente, colocados en la parte trasera de todos los niños y las niñas que dirigen el homenaje.

Los docentes no reconocen el momento de evaluación como parte de la organización de los honores a la bandera, porque lo consideran una responsabilidad asignada, pero no construyen un objetivo de la organización de esos honores a la bandera, por lo que regresan constantemente a cumplir con la rutina lineal de los honores, y que éstos sean memorísticos.

Con relación a los convivios escolares o algunos otros eventos que implican a la comunidad escolar, los procesos de organización llevan las mismas fases, pero éstas a su vez, se desarrollan de diversas maneras, en este caso, se precisa más en el proceso de planeación de las actividades, ya que la mayoría de éstas se pueden esquematizar como sigue:

Ilustración 3.- Formas de organización de los eventos en la escuela primaria



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Diversas actividades son propuestas desde la Dirección de la Escuela, posteriormente llevadas a los colegiados del personal docente, de allí socializados y retroalimentados con los familiares y/o personas tutoras y por último, comunicadas como una actividad a desarrollar a niñas y niños, a esta forma de organizar los eventos o las actividades en la escuela se le ha denominado organización eclesial o diocesana, que parte de la clasificación de unidades organizativas vertical u horizontal, aunque estos conceptos son extraídos de la organización institucional, es posible aplicarlos en el sentido de las formas de organización dentro de la comunidad escolar, de acuerdo con Hodge (2003 en Parra & Del Pilar, 2009) las organizaciones presentan tres tipos de diferenciación

horizontal, vertical y de dispersión, la primera se refiere a las tareas desarrolladas por un mismo nivel jerárquico, en este caso los docentes o los familiares o el alumnado; la segunda, que tiene que ver con la verticalidad, está definida en un sentido de autoridad o de jerarquía. Y la tercera, se refiere más a la ubicación espacial, independientemente de la jerarquía o de la actividad. En este sentido se aprecia la organización de algunas actividades desde la estructura vertical, pero conjugándose con aspectos horizontales, por esto se le ha denominado diocesana, haciendo analogía a la organización de la iglesia católica y que ya fue descrita en apartados anteriores, por poner un ejemplo, el desfile realizado el 21 de marzo, aparentemente fue organizado por toda la comunidad, sin embargo, algunas docentes comentan que fue idea de la dirección de la escuela:

...que a ellas jamás se les notificó que iba a ser así el desfile, no hubo adorno, no hubo banda de guerra y no hubo comisiones asignadas a cada docente para desarrollar de una manera exitosa- la actividad, todo lo quiere hacer la directora. (OBS05RCM21032017)

La mayoría de los eventos se organizan directamente del colegiado de docentes, siguiendo el siguiente proceso, de una reunión colegiada de docentes, donde ellos proponen y organizan la actividad, ya sea porque proviene en los lineamientos del Consejo Técnico o es una fecha que tradicionalmente se organiza una actividad; posteriormente la dirección de la escuela comunica a familiares y/o personas tutoras sobre el evento; se desarrolla el evento y al finalizar, las y los docentes cuidan que haya una vinculación con algún contenido escolar.

Este tipo de organización es la que se denomina en la figura como organización de base o democrática, donde las propuestas parten desde las bases, en el caso anterior desde los docentes, pero estas propuestas también pueden partir desde las alumnas y los alumnos:

Para los convivios primero lo platicamos entre todos, ¿Cómo podemos hacer?, ¿Qué podemos hacer?, ¿Qué les gustaría? y después de eso, terminamos con que: ¡bueno okey esto es lo que quieren ustedes!, ¡esto es lo que podemos hacer!, vamos a pedir la autorización de los papás, se lo presentamos a los papás, le dan el visto bueno, si ellos tienen que cambiar algunas cosas, ellos son los que deciden, ... y vuelvo con los niños... miren los papás en lugar de esto, proponen esto...eh los papás aceptaron todo, los papás

quitaron definitivamente esto, ¿Qué les parece?, ha pues está bien y empiezan...(E04RCMp5)

En esta convergencia, es donde se pueden construir una comunidad democrática en equilibrio, que es lo que representa el círculo (Ilustración 5), una comunidad donde existe una estructura vertical para la toma o impulso de ciertas decisiones, pero también es necesario que las bases propongan de manera constante propuestas hacia el personal docente y la dirección de la escuela; es necesario que niñas y niños desde sus representaciones y perspectivas propongan acciones a la dirección de la escuela y a los docentes, que los familiares también realicen propuestas de manera constante y progresiva y en la ejecución.

Puesto que la escuela, además de brindar contenidos y acceso a la información por parte de los niños y las niñas, también genera relaciones y modos de vida, es decir, se construyen comunidades. Dewey 1897) afirma que la educación conlleva este tipo de relaciones y que en la medida en que se propongan objetivos de aprendizaje que lleven a la reflexión, al análisis, a la propuesta, entonces podrán construir escuelas no para la democracia sino en la democracia en sí misma. Entonces la escuela puede ser también una comunidad democrática, sin embargo, no se es democrática del todo, sino que existen algunas prácticas que limitan o confunden ese carácter democrático como las prácticas de selección –exclusión y prácticas de autorregulación de conducta.

Prácticas de participación para la selección –exclusión.

La participación en esta escuela primara enmarca prácticas de exclusión, porque niñas y niños participan de manera cotidiana en bailables, poesías o algunas otras actividades, en éstas los participantes se seleccionan; se identifican a los niños y a las niñas con mayores habilidades y les asignan tareas de manera directa en estos eventos:

...nos toca participar, por ejemplo: decidí que fuera un baile regional, este... ¿Cómo creen ustedes que sería mejor que se hiciera? O sea, ¿ustedes eligen la música?, ¿yo se la traigo?... o vemos qué tipo de vestuario, ¿Quiénes tienen la posibilidad de conseguir el vestuario?, ¿van a participar todos?, de esos todos, se van a elegir los más hábiles, sí, pero ya al participar todos primero, se tiene que ir clasificando los más hábiles, para ya la representación final. ¡Pero de hecho, todos tienen que participar! (E03RCMp2)

Otros docentes asignan de manera directa a quienes participarán en las distintas actividades, tales como los honores, las poesías o los bailables, incluso quienes tengan sólo los recursos económicos para la renta de los vestuarios o tener los elementos para participar de manera decorativa, porque por más que ciertos niños y niñas tengan “ganas de participar”, definitivamente por alguna razón u otra no pueden hacerlo y son excluidos de los procesos de participación en la escuela:

En este caso, va a ser una poesía, ahorita estoy, estoy viendo, estamos ensayando todo el grupo, todo el grupo está ensayando la poesía, y de ahí voy a ver si están ya aptos para que sea poesía coral o si nada más la hago individual, de tal manera, de que si, de que los niños no logran memorizar, tengo que sacar por lo menos uno que lo haga, de acuerdo a sus habilidades de ellos, aja de cómo van manejándose en los ensayos. (E03RCMp4)

Por lo tanto, la participación, conceptualizada sólo en función de las habilidades o las capacidades de niñas y niños se convierte en un mecanismo de exclusión, en este aspecto la idea de participación es limitada y colocada en los niveles mínimos, como la participación simple o los niveles de decoración o simbólica, mencionados por Hart (1991), porque colocan a niñas y niños como objetos pasivos de las actividades, realizando la actividad pero con una nula consciencia de qué es lo que están haciendo o porque lo están haciendo. Es necesario que el docente identifique toda la diversidad de su grupo de alumnos y alumnas, identifique los talentos e identifique las distintas formas en que cada niño y niña puede participar; consulte con ellos sus gustos e intereses para hacerlo y necesita generar las posibilidades de participación de quiénes así lo decidan, siendo conscientes de su participación y proponiendo el desarrollo de las actividad y al finalizar, evaluando su desempeño en éstas.

Prácticas de participación para autorregulación de conducta.

Una categoría que se observa a partir de las entrevistas, es la participación como autorregulación de conducta y seguridad, así como unos miran que niñas y niños deben de participar, otros que pueden participar, hay otros que miran la necesidad de participar para auto-regularse, algunos docentes miran cómo niñas y niños, con ciertas problemáticas de conducta, se les asigna la organización de actividades o participación en ciertas acciones, porque para ellos participar es:

...que el niño pierda ese temor que tiene, porque como quiera que sea, siempre llegan con cualquier maestro e incluso a cualquier lugar siempre se cohíben...el trabajo principal es hacer que ellos pierdan ese temor, y no tanto el temor a lo mejor, pero sí la pena que le da el expresarse, el hacer algo por ellos mismos... (EAT270417)

Un docente de un grupo, que veía a un alumno que terminaba rápido, que concluía sus actividades mucho tiempo antes que los demás y que cuando terminaba la actividad, sólo estaba de “travieso”, le propuso la organización de un torneo de futbol, este torneo además de generar una actividad para el niño, se proponía mejorar la relación entre los distintos grupos de la escuela, pero estas prácticas, generan en niñas y niños una idea distinta incluso reconocer la iniciativa de las y los alumnos, además de reconocer los impactos de las acciones de éstos:

E1: hay un torneo de futbol que su escuela está organizando ¿cómo está eso?

A1: ah, mmm, lo organizan para convivir más con los del “B”,

E1: ¿ha, si?, ¿por qué, no se llevan muy bien?

A2: Haaaa, con los del “C” no se llevan bien, porque dicen que son muy malos, y se empiezan a insultar.

E1: ¿Ya empezó el torneo?, ¿cuándo empezó?

A1: el martes,

E1: ¿y qué les van a dar de premio?

A1: supuestamente una comida, yo estoy jugando y yo soy portero,

E1: ¿tú estás jugando, y oye cuántos equipos se inscribieron?

A1: no sé, que yo sepa, que el torneo, este, ...su comida, yo no sé todavía. Con quiénes participan al menos, con el otro grupo ya jugaron, pero yo no sé cómo acomodarán.

E1: ¿y vieron que se mejoraron las relaciones?

A1: síí...

E1: ¿y de quién fue idea del torneo?

A1: de mi compañero Alexis, él no vino.

E1: ¿y Alexis cómo planteo el torneo?, ¿estaba en alguna materia?,

A1: no, sólo así como le gusta jugar futbol, es que así quiso hacer el torneo. Fragmento (EALRCM03)

Cabe mencionar que el espacio deportivo de la escuela no es usado para torneos, pero se hace uso de las canchas que se encuentran al frente de la escuela primaria, y que forman parte del complejo de edificios de servicio a la población, administrados por el municipio de Pachuca.

Estas prácticas o concepciones estarían apuntando también a dos tipos de comunidades escolares, una que se ha llamado comunidad diocesana y otra comunidad democrática. Tomada de la estructura de la religión católica, una comunidad diocesana es una comunidad en la que se vive en una jerarquía, que parte desde el sujeto que es el que dicta o emite acciones para todo el mundo (el Papa), que es la máxima autoridad en la iglesia católica, le siguen una reunión de cardenales (todos hombres), que se encuentran en todo el mundo, cada uno de estos cardenales administra o rige a un conjunto de obispos y estos a su vez, a un grupo de sacerdotes o párrocos que son los que están de a pie en cada una de las parroquias, con los feligreses, que es el pueblo. En este caso, haciendo una analogía, los usuarios o feligreses representan a los alumnos y alumnas, los párrocos a los docentes y los directivos a los obispos y así sucesivamente, a la estructura del sistema educativo, pero esta estructura nos lleva a afirmar que a las últimas personas que se les toma en cuenta para la toma de decisiones, es a los feligreses, en el caso de las escuelas a las niñas y a los niños. Se profundizará en esto, cuando se analicen los procesos de organización en la escuela.

Se apunta, que las distintas prácticas tienen la posibilidad de abonar a la construcción de una comunidad democrática, pero predominan elementos de una comunidad diocesana, porque así como hay una participación simple, decorativa o simbólica, existen destellos de una participación donde niñas y niños comienzan a hacerse protagonistas, con una participación más libre, crítica y espontánea; donde no existe una verticalidad en la toma de decisiones en el aula y en la escuela misma, no sólo existe una verticalidad en la toma de decisiones, sino también de manera horizontal. En esta escuela se pueden encontrar algunos docentes que rescatan la voz de niñas y niños y la llevan a las

reuniones de docentes o directivos. Incluso, cuando se va a tomar alguna decisión para la escuela, lo que se hace es informar o recuperar el punto de vista de niñas y niños, pero ésta no es sistemática.

4.4. Dispositivo rizomal

Un dispositivo, puede ser un conjunto de elementos que se interrelacionan entre sí para producir algo, pero cada uno de los elementos puede considerarse un dispositivo en sí mismo, porque puede producir formas o procesos muy específicos; sin embargo, los dispositivos no se encuentran aislados y mucho menos el dispositivo para la participación en la escuela. En este sentido, todos tienen una interrelación con otros dispositivos instalados en otras instituciones, incluso en otras políticas públicas o gubernamentales. En este sentido, los dispositivos escolares en la participación de niñas y niños se vinculan con diversos dispositivos fuera del ámbito escolar, algunos con una relación muy directa y otros relacionados de manera indirecta. Por los alcances de esta investigación, sólo se mencionarán dos, uno vinculado de manera directa a la escuela, que es el Parlamento infantil y otro, de manera indirecta que es la participación de niñas y niños en el Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes de Pachuca.

4.4.1. Parlamento infantil

Es un proceso institucionalizado de participación de niños y niñas en el Congreso Federal y los Congresos de los Estados, por lo que se desarrolla en dos momentos, que en ocasiones pueden coincidir, el federal, que responde a su convocatoria específica y el estatal, con sus propias dinámicas y acuerdos institucionales.

En el ámbito federal

En el parlamento infantil convergen diversas instituciones, desde la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, el Instituto Nacional Electoral, la Secretaría de Educación Pública, la Cámara de Diputados y el Senado de la República; a partir del año 2017 se incorporó el Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); esta actividad tuvo por objetivo, de acuerdo a su convocatoria 2017, ser un espacio para que este sector de la población ejerza plenamente su derecho a la participación, cuyo derecho está

contenido en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y puede ejercerse, a través de sus opiniones y propuestas.

Está dirigido a niñas y niños, entre los 10 y los 12 años de edad, por lo que se promueve entre los grupos de 5º grado de educación primaria y el tercer nivel comunitario del CONAFE. Para poder participar de esta convocatoria, es necesario pasar por distintos filtros, el primero es en la escuela, porque en ésta los niños y las niñas tienen que elaborar una exposición de 3 a 5 minutos, en el año 2017, las niñas y los niños estuvieron invitados a reflexionar sobre un derecho y la importancia del bienestar en la infancia:

La exposición deberá contener, al menos, los siguientes puntos: a) ¿Por qué elegí este tema? b) En mi opinión, la situación del tema que elegí en el lugar donde vivo es... c) Lo que otras niñas y niños opinan sobre el tema es... d) Lo que proponemos las niñas y los niños para atender este tema es... e) Lo que nos comprometemos las niñas y los niños a hacer para atender este tema es... f) Lo que creemos que las autoridades deberían hacer sobre este tema es...

En esta primera fase, las niñas y los niños votan para que algún niño o niña les represente. Una vez que se ha “ganado” en la etapa escolar, el Instituto Estatal Electoral de Hidalgo (IEEH) organizó de manera distrital, “competencias” con los niños y las niñas ganadoras de las demás escuelas. Por testimonio de algunos docentes, afirman que hay escuelas que se saltan la fase escolar, con la votación y elección, e inscriben a algún niño o niña que tiene habilidades para expresarse en público, preparan un discurso que es llevado a la competencia distrital.

En esta Convención, cada niño y niña que ganó la fase escolar tiene el mismo tiempo para exponer su tema y después de la exposición, se distribuyen papeletas a todos y todas los niños. Durante este momento no puede interferir ninguna persona adulta, excepto el personal del IEEH, que es la autoridad en esta segunda fase de elección, allí los niños y niñas tienen que colocar tres nombres de las personas que consideran que se han desempeñado de la mejor manera en la exposición. Se cuentan las papeletas y los nombres de las 2 personas que tengan mayores votos, ocupan el lugar de Legislador Propietario y Suplente, en el orden de mayoría de votos. Este último, podrá acudir al Parlamento Infantil sólo en caso de que el propietario se encuentre imposibilitado para asistir.

El parlamento consiste en eventos protocolarios de convivencia y reunión del personal del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, encuentros con el Presidente de la República y la sesión del Congreso, con los 300 legisladores y su mesa directiva.

El parlamento infantil en Hidalgo

Las instituciones que impulsan el Parlamento Infantil en el estado de Hidalgo, son las homólogas al sistema federal, en este caso, la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Hidalgo, el Instituto Estatal Electoral de Hidalgo, la Secretaría de Educación Pública del Hidalgo, el Sistema DIF- Hidalgo y el Congreso del Estado de Hidalgo, a través de la Comisión de Niñez y Familia.

El proceso para la selección de los niños y niñas que participan en el Parlamento Infantil es de tres fases, la primera, que es a nivel escolar, la segunda, que es a nivel distrital y en este caso, se integraron 18 distritos, en función de la división política local y la tercera, que es la Sesión del Congreso con niñas, niños y adolescentes.

En ambos procesos, llama la atención la idea del concurso asociada a la democracia, aunque es un proceso similar a las campañas electorales, en algunas escuelas incluso, se realizan acciones de proselitismo, pero la idea de la competencia, más que animar la democracia, lo que hace es reproducir los estereotipos del mercado, imagen y vender una idea y en ocasiones, sin que ésta tenga el mayor fundamento.

4.4.2. Sistema Municipal de Protección de NNA

El Sistema Municipal de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes de Pachuca (SIPINNA Pachuca), es una instancia que emana de la creación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en diciembre de 2014 y que ha iniciado una serie de cambios estructurales en la atención, protección y garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Una de estas novedades es la creación del Sistema de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA).

Un sistema de protección integral es un diseño organizacional y operativo concebido para la implementación de las políticas públicas de la niñez y adolescencia, que tiene como paradigma el cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño así como, en el caso de México, la Constitución Política, la Ley General de los Derechos e Niñas, Niños

y Adolescentes y de todas las demás leyes que se encuentren relacionadas para hacer efectivos sus derechos (Morchaletti, 2013, p. 12).

El SIPINNA puede definirse como otro dispositivo, porque reúne una serie de órganos, entidades, mecanismos, instancias, leyes, normas, políticas, servicios y presupuestos, los cuales se aplican en los tres niveles de gobierno, a nivel nacional o federal, a nivel local y a nivel municipal, los cuales estarán articulados por las figuras de las Secretarías Ejecutivas.

Ilustración 4.- Estructura del Sistema de Protección Integral.



Fuente: Tomado de UNICEF México en <http://www.leyderechosinfancia.mx>

En el caso del municipio de Pachuca, el SIPINNA quedó instalado en marzo de 2016, con la participación de diversas instituciones de la administración municipal, entre ellas, el Sistema DIF- Pachuca, la Secretaría Municipal, la Secretaría de Seguridad Pública y la Secretaría de Desarrollo Humano y Social, además de invitados especiales permanentes como el Instituto Hidalguense de las Mujeres, la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

Desde su instalación y al cabo de ya tres reuniones ordinarias y una extraordinaria, el SIPINNA ha ido avanzando de manera paulatina, sin embargo sus integrantes, así como quienes forman la Secretaría Ejecutiva no dimensionan la responsabilidad y el alcance que este sistema articulador puede tener.

Con respecto al tema de participación, desde el inicio de las reuniones del SIPINNA, han estado presentes niñas, niños y adolescentes que forman parte de los Centros donde opera el Programa de Atención a Menores y Adolescentes en Riesgo (PAMAR), estos niños, en la primera sesión ordinaria del SIPINNA, presentaron un programa de organización e incluso de integración de sus Comités.

Con el cambio de administración, en 2016, se nombró una Secretaria Ejecutiva para esta administración, la cual convocó a una reunión extraordinaria para la toma de protesta y generó algunos acuerdos iniciales para desplegar su trabajo.

Posteriormente, se realizó un foro de participación infantil, donde se convocaron a niñas, niños y adolescentes del municipio de Pachuca, principalmente de las escuelas primarias y secundarias, para opinar sobre la situación de sus derechos, y que estas opiniones abonaran al Programa del SIPINNA de Pachuca. En este foro de participación acudieron alrededor de 60 niñas, niños y adolescentes, de distintos lugares de Pachuca, aunque en su mayoría acudieron de los Centros PAMAR. Sin embargo, al foro no se le tomó la debida seriedad y respeto posible, puesto que se violentó el origen de niñas, niños y adolescentes que no provenían de algún PAMAR:

Para el foro de participación de niñas, niños y adolescentes de Pachuca, se realizaron 4 reuniones con la Secretaría Ejecutiva para estructurar el programa del foro y que todo se desarrollará sin ningún problema, también se capacitaron a 9 personas educadoras que ya cuentan con experiencia en la promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes en Servicios de Inclusión Integral y Derechos Humanos A.C., una asociación civil, que promueve el derecho a la participación de niñas y niños, mediante un curso de verano llamado Cachiverano.

El acto inaugural por parte de las autoridades, inicio con una actividad lúdica, posteriormente, se organizaron equipos, realizaron una actividad de distensión, habían pasado casi dos horas desde la inauguración y el foro no avanzaba. Entonces un grupo de

educadores identificados con chalecos naranjas de la organización, iniciaron actividades con un canto, que comenzó a animar a los participantes, con un juego se organizaron equipos y se distribuyeron en 6 mesas, en toda la explanada del centro cultural.

La reflexión comenzaba a darse de manera natural, niñas y niños comenzaban a comentar las principales problemáticas de sus localidades; pero una voz del micrófono interrumpió sus actividades, se trataba de la Secretaría Ejecutiva, quien les pidió que se agruparan por centro PAMAR, algunos educadores se acercaron al mismo tiempo para decirle que los niños y las niñas ya habían comenzado la actividad. Nuevamente, la Secretaría Ejecutiva habló por el micrófono que se reunieran por PAMAR, en esta [señalando una de las esquinas], los de Raza, en aquella, los de Parque de Poblamiento, en aquella otra, los de Guadalupe. Cuando un adolescente le cuestionó que porqué se organizaba de esa manera, la Secretaría Ejecutiva respondió – porque lo digo yo- . Algunos adolescentes no se podían integrar a algún equipo, ya que no pertenecían a ninguno de esos lugares, a lo que la Secretaría Ejecutiva exclamó, que ellos hicieran por ahí una mesa de trabajo.

Aunque los resultados del Foro se dieron a conocer en la siguiente Sesión Ordinaria del Sistema, las participaciones de los niños encargados de los Comités, informaron con un documento, que habían realizado el foro y que les preocupaba el medio ambiente, la inseguridad y la vida de algunos niñas y niños que no van a la escuela. Sin embargo, era evidente que se habían retomado muy pocos aspectos del Foro. Además de que fue evidente la relación de autoritarismos y arbitrariedad con la que la Secretaria Ejecutiva condujo la reunión, pues trató a los niños y jóvenes invitados con falta de respeto y sin considerar sus intereses, cuestión que debió de haber caracterizado la reunión.

En las siguientes Sesiones del Comité han estado las voces de niñas y de niños, pero en uno de los casos, con discursos elaborados por personas adultas, una niña de 6 años, “declamó” un discurso sobre el uso de las redes sociales y el peligro al que se exponen en estos medios. En este sentido, es claro que las ideas expuestas por la niña, son colocadas por las personas adultas, puesto que ella no ha tenido la experiencia de usar las redes sociales, de manera tan amplia y aunque así lo hubiera hecho, probablemente el desarrollo del Juicio Moral en esta edad no es suficiente para la elaboración de una crítica tan articulada con términos propios de una generación joven.

Por estos motivos, se puede cerrar este apartado, mencionando que a pesar de que es obligación del SIPINNA asegurar la participación de niñas, niños y adolescentes, ésta no es retomada con seriedad, se usa a niñas y niños como modelos o símbolos de que se promueve la participación, pero en la realidad, la participación de ellos es limitada y ficticia; además de estar acompañada de falta de respeto por parte de las mismas autoridades que deben de estar velando por los intereses de los niños, niñas y adolescentes .

Conclusiones, recomendaciones y reflexiones finales.

Las conclusiones de este trabajo de investigación se presentan en cuatro aspectos, el primero de ellos, se refiere a los dispositivos revisados en el apartado de los resultados, el segundo, tiene que ver con la posibilidad de generar procesos de participación en ésta y otras escuelas de educación primaria, el tercer aspecto, son reflexiones sobre el proceso de investigación y las recomendaciones para futuros ejercicios en esta temática; por último, se narran algunas reflexiones personales del proceso de formación durante la maestría.

Esta investigación se desarrolló como un estudio de caso que presenta particularidades específicas de acuerdo al contexto en que se desarrolló, la colonia La Raza, un contexto donde el imaginario social es de una colonia “conflictiva”, que presenta una serie de carencias muy particulares; sin embargo, también tiene la posibilidad de representar aspectos de las escuelas primarias de México y podría constituirse como la representación tipo de lo que están haciendo otras escuelas para promover o limitar la participación de niñas y niños.

En esta investigación se analizó el dispositivo de participación de la niñez en una escuela primaria, éste se planteó a su vez, como la integración de otros, micro dispositivos o dimensiones del mismo; el primero de ellos, llamado dispositivo normativo, recuperó un análisis sobre el currículo. Sin embargo, es posible afirmar que este dispositivo se complementa con los discursos de los marcos jurídicos que se analizaron en el capítulo II y sobre los marcos contextuales; en este sentido se concluye que en México existe una política de participación infantil que está contenida en diversos instrumentos jurídicos, internacionales y nacionales, sin embargo en el diseño de la política pública nacional y estatal, en particular el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Estatal de Desarrollo no plantean objetivos o estrategias, relacionadas de manera directa con la participación de la niñez. Aunque en Hidalgo, de manera transversal se plantean algunos indicadores, para la niñez la participación no está visible, por lo que se sugiere que en el diseño de políticas públicas posteriores se integre el principio de participación de la niñez o participación

infantil para materializar una verdadera política de participación y de titularidad de los derechos de niñas y niños.

En lo que respecta a los aprendizajes esperados en el currículo de educación básica, la participación de la niñez está transversalizada en todas las asignaturas de éste, es decir, en toda la educación primaria. De manera particular en las asignaturas de los campos formativos: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y el de Desarrollo Personal y para la Convivencia. En el primer campo se ubica la asignatura de Ciencias Naturales, que a partir del 4º grado busca que niñas y niños desarrollen proyectos por cada uno de los bloques y un proyecto anual para la solución de una problemática de la escuela, incluso de la propia comunidad, propiciando procesos participativos y de organización entre la comunidad escolar y la localidad en la que se encuentran. En el caso de las asignaturas del segundo campo, los aprendizajes esperados sobre participación están centrados en los primeros grados escolares de educación primaria en las asignaturas que tienen una estrecha relación con la corporeidad, como son la Educación Física y la Educación Artística.

La asignatura de Formación Cívica y Ética, si bien recupera contenidos escolares sobre el ejercicio del derecho a la participación o el conocimiento de los derechos humanos, rescata sólo en 5º y 6º la idea de participación desde un enfoque más democrático y no tan pedagógico, pero las prácticas de participación se encuentran en una relación directa con las concepciones sobre democracia de los docentes que están frente a grupo, reduciendo estos procesos, en algunos casos, sólo al voto o en otros casos, llegando hasta el consenso. Cabe mencionar que estas concepciones de democracia dependen de la historia de vida de cada uno de los docentes.

Por lo anterior, para fortalecer las competencias de desarrollo de la participación de la niñez, es necesario que, en las escuelas de educación primaria se prioricen las asignaturas de Educación Física y Educación Artística en los primeros grados, con el fin de que cada niña y cada niño desarrollen las competencias de participación suficientes que conlleven al ejercicio de una ciudadanía plena al cumplir la mayoría de edad, pero no sólo eso, con la práctica cotidiana en esta comunidad escolar en la que se encuentran ahora, ir desarrollando esas competencias de manera gradual. Del mismo modo, es necesario un proceso de

actualización en el personal docente, sobre temas relacionados con la democracia, la participación y la ciudadanía desde distintos enfoques, que no se centren sólo en el voto como la única vía para la democracia.

Asimismo, es necesario que en la formación inicial de los docentes se incluya una asignatura que coloque los principios de democracia y ciudadanía en la infancia, donde se conozcan los derechos de niñas, niños y adolescentes, así como los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, principalmente el de participación, porque se encontró que cada docente promueve la participación de acuerdo con sus vivencias y concepciones personales.

Complementando el dispositivo normativo, se encuentran las concepciones de participación desde el personal docente; éstas son muy diversas y complejas, pero en el contexto escolar, es posible identificar dos tipos de participación: la pedagógica y la política. Con relación a la participación pedagógica, enfatiza el acceso a la información de contenidos escolares, la dinamización del proceso de enseñanza aprendizaje con la sola presencia de niñas y niños; sin embargo, como lo expresaba, John Dewey (1879), la educación es más que eso, es necesario complementar con otras actividades donde se procure la participación política, es decir, la forma de conducir de manera conjunta las decisiones de la escuela y del rumbo particular de ésta, la construcción de una obra, el desarrollo de un festejo o las actividades cívicas y de convivencia.

Las niñas y los niños pueden y necesitan incorporarse a los espacios de toma de decisión, a las asambleas o reuniones colegiadas del personal docente, incluso las asambleas de la comunidad escolar. Por lo tanto, en todas las escuelas siempre habrá participación pedagógica, desde los niveles simples hasta los más complejos, lo que está limitado es la participación política y esta última tiene una relación directa con la concepción de infancia, si se mira a niñas y niños como seres receptores y pasivos del currículo, entonces seguramente habrá procesos de participación política limitados, pero si se les mira como sujetos titulares de derechos, se les verá con la capacidad de agencia, es decir, con la capacidad de modificar de manera conjunta con las personas adultas, las realidades en las escuelas.

Con relación al dispositivo posicional, se concluye que es necesario diferenciar la participación política y la participación pedagógica en el espacio escolar, para la participación política es posible retomar la tipología de Hart (1991), correspondiente a los niveles de participación; pero para la participación pedagógica, se parte de que niñas y niños ya se encuentran en la escuela y el simple hecho de estar ahí, es un inicio para la participación; por lo que las cuatro dimensiones o niveles de la participación propuestos por Trilla y Novella (2008), muestran las formas en las que niñas, niños de la escuela primaria participan en ella, sobre todo la dimensión de la participación pedagógica, para poco a poco arribar a una participación política.

La participación simple es la más recurrente en la escuela primaria, puesto que todas las actividades que se diseñan en la escuela, desde las pedagógicas hasta las que motivan la convivencia, son planeadas o diseñadas pensando en niñas y niños, aunque ellos no aporten sus ideas para el diseño, la planeación o la evaluación de las mismas. La participación consultiva por su parte, es una práctica recurrente por algunos docentes, pero la consulta no se realiza de manera sistemática y no es planeada metódicamente, en la mayoría de los casos es circunstancial, es decir, porque es una práctica docente para la realización de alguna actividad que considera la totalidad de la institución, como lo es un evento, un convivio; pero las y los docentes no tienen presente que niñas y niños también pueden ser consultados con respecto a su práctica docente, es decir, niñas y niños pueden tener el derecho a cuestionar y opinar sobre el quehacer docente. Además de no aceptar respuestas impunes, como la que se presentó en una de las sesiones, donde la invitada cambió la forma de organización simplemente con el argumento autoritario “porque yo digo”.

Las formas en que se pueden realizar las consultas es a través del lenguaje, oral y escrito; sin embargo, uno de los elementos que la propuesta de Trilla y Novella, (2008) no contempla, es que por las condiciones de poder y control en que se encuentra la infancia ante adultez, las expresiones sobre los actos cotidianos pudieran mantenerse en silencio y operando de manera mecánica todas las actividades que los docentes proponen y sólo en algunos casos exponer de manera oral o escrita en lo que están o no en desacuerdo. No obstante, se identificó que algunos docentes “realizan una consulta”, o más bien identifican el pulso de los acuerdos o insatisfacciones de niñas y niños, a través de los gestos y las

posiciones corporales, el gesto mínimo como forma de comunicación y consulta de los docentes, niñas y niños.

El gesto mínimo, como lo menciona Skliar (en Ribeto, 2014), es el acto mediante el cual se busca el medio más adecuado para comprender lo que el otro piensa, siente o supone, a pesar de no tener los canales para comunicarlo con los sentidos, es un acto que irrumpe y provoca nuevas experiencias, "...su presencia, viene antes... antes de cualquier reforma en las leyes, de cualquier propuesta didáctica, de cualquier adaptación del currículo, de cualquier proyecto político pedagógico. El gesto antecede estos movimientos: es una composición y un pasaje entre todos ellos" (Ribeto, 2014, p. 37). Por lo que se propone que docentes y directivos, reconozcan y dispongan de sus gestos mínimos para generar esos procesos de comunicación, escucha y participación, que no se cierren únicamente a la expresión oral y escrita.

Por lo que respecta al nivel de participación proyectiva, se concluye que, en esta escuela primaria se identificaron sólo dos eventos de participación de este tipo, uno que fue el torneo de fútbol organizado por un niño, que es etiquetado como "difícil" por su conducta y otro, que está vinculado de manera directa con el Currículo que en este caso fue el proyecto de Ciencias Naturales del quinto grado, que consistió en la construcción de un jardín escolar o "parque", como le identifican las niñas y niños. En estos procesos, la participación de las personas adultas es necesaria e interdependiente, es decir, la participación proyectiva requiere de las personas adultas y de las niñas y niños. En el caso mencionado, la situación de deterioro del suelo, la cantidad de piedras en la escuela primaria, así como la ausencia de jardines escolares es un asunto que compete a toda la comunidad escolar, por lo que el personal docente necesita involucrarse aún más en este tipo de proyectos, la solución del problema es compartida, del mismo modo, no debe interpretarse a la participación como el hecho de que niñas y niños pueden hacer lo que quieran, sin la presencia y supervisión de personas adultas, pero las personas adultas tampoco necesitan establecer sólo sus puntos de referencia para el diseño de acciones, esto debe ser en la colectividad, en la interdependencia.

La metaparticipación por su parte, fue mirada en un evento escolar que fue identificada con *el cartero*, pero como un anhelo de niñas y niños, porque tienen clara la

necesidad de participación. Sin embargo, la escuela no genera los canales para hacerlo, porque no existe un programa o proyecto de participación de niñas y niños, por lo tanto el esfuerzo para la reivindicación de este derecho parece no estar presente en la cotidianeidad, pero niñas y niños tienen claro que es necesario participar de las asambleas y de los espacios de toma de decisión de las personas adultas, en términos de responsabilidad, pero por el momento, esto no pasa en la escuela.

Para que se dé la metaparticipación es necesario que se modifique la Ley de Participación Social, o algunos reglamentos escolares para establecer que la Asamblea Escolar o de Padres o los Comités de Participación Social, necesitan la inclusión de niñas y niños con voz, incluso con voto; aunque también podría darse desde la voluntad política de directivos y docentes, es decir, generar las estrategias del colectivo para incluir a niñas y niños en los espacios de toma de decisión con las y los adultos.

Si recordamos que un dispositivo es un mecanismo que surge un momento coyuntural, pero que permanece en el tiempo y tendría que desaparecer o evolucionar para mejorar el resultado que produce, luego entonces, de acuerdo a la clasificación propuesta para esta investigación, se buscó identificar aquel dispositivo en la dimensión experiencial que propicie o incluso, que limite la participación de niñas y niños, por lo que podemos afirmar que este dispositivo se mantiene con elementos anquilosados, que tienen una estrecha relación con el dispositivo posicional, puesto que en la cotidianeidad, en las actividades escolares periódicas se reafirma la posición de los sujetos en el espacio escolar.

Los honores a la bandera, aunque son una práctica constante en las escuelas de educación básica, pueden ser espacios de oportunidad para dialogar con niñas y niños, con prácticas periódicas de hacer preguntas, o de pedir su opinión, quizá de inicio, haya pocas niñas y niños que quieran hacerlo, pero abrir el espacio de manera periódica y recurrente puede generar aprendizajes o propuestas más elaboradas de una comunidad democrática

En cuanto al dispositivo *rizomal*, se concluye que la escuela no es una isla, ni está aislada de las políticas públicas o los procesos institucionales de otras dependencias distintas al sector educativo, esta interconectada a través de diversas acciones y actividades, que en este caso promueven la participación de la niñez, los concursos, las asociaciones civiles, el parlamento infantil, el Sistema de Protección Integral de Niñas Niños y

Adolescentes, entre otras, son medios por los cuales niñas y niños pueden expresar su pensar y su sentir, pero es necesario que las autoridades y directivos reconozcan en estas estrategias la dimensión formativa para hacer llegar estas actividades a las niñas y los niños, comprender que estas actividades también forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que son útiles para la formación de niñas y niños.

Es posible concluir, que el concepto de dispositivo es un concepto de tipo estructuralista pero que buscó, en esta investigación, ser reconciliado con aspectos subjetivos individuales, mediante la identificación de las concepciones sobre participación y con expresiones colectivas a través de experiencias. No obstante, es necesario establecer un vínculo conceptual con mayor solidez entre dispositivo y el concepto propuesto por Deleuze y Guattari, de *agenciamiento*, incluso plantearlo como uno solo: dispositivo/agenciamiento, como lo expresa Heredia (2012). Estos conceptos son dos herramientas para pensar la individuación, la composición y el co-funcionamiento de diversos elementos heterogéneos y que han de valorarse de manera conjunta en la medida en que produzcan nuevas relaciones colectivas de poder y de deseo, es decir, de reconciliar los aspectos colectivos e individuales entre los sujetos y los grupos sociales a los que pertenecen.

En este sentido y pensando en que todas las posibilidades son necesarias para un dispositivo/agenciamiento, es decir para que cada sujeto en el ejercicio de su libertad haga uso de diversas herramientas que proporciona la realidad social para su propio beneficio o para la colectividad, en las escuelas de educación básica es posible fomentar la participación, con diversos mecanismos, que pueden estar desde las prácticas docentes cotidianas, incluidas otras instituciones y permitir que se aterricen en la escuela, pero también con las que por voluntad política del personal docente y directivo quieran implementar. En este sentido, se sugiere a partir de esta investigación un proceso para incorporar la participación de niñas y niños en la toma de decisiones:

1. Se necesita, en primera instancia, crear una comisión de docentes que pueda informarse o capacitarse en el tema de participación de niñas y niños.
2. La comisión de docentes deberá realizar un plan de trabajo, consultando a niñas y niños, incluyéndolos a la elaboración de dicho plan.

3. El Plan necesita ser presentado ante el colegiado de docentes y ante la Asamblea, para que tengan conocimiento de las acciones que se implementarán.
4. Desarrollar y evaluar conjuntamente con niñas y niños, el Plan, revisando que las opiniones de niñas y de niños se incorporen para valorar la toma de decisiones del centro escolar.

Las propuestas para impulsar la participación de niñas y niños en esta o cualquier escuela primaria, pueden ser tan diversas como los espacios sociales y comunitarios en los que se encuentra la escuela. De acuerdo con las propuestas de docentes y alumnado de esta escuela, se puede comenzar por “...hablar con lo que son papás y maestros, primeramente ...vamos a retomar una libertad; una libertad en donde la vamos a regar, la vamos a regar juntos, si la vamos a hacer, la vamos a hacer juntos/podríamos reunir a los niños de primero y segundo... por ciclo, primero y segundo, tercero y cuarto, y, quinto y sexto, para hacer una asamblea, un debate, incluso que ellos propongan una actividad que les gustaría ver, el día del niño, o hacer el día del amor y la amistad o en navidad ..., pedir su opinión o consultarlos; a través de cartas, por medio de eso y en un buzón se depositan... ...que escriban las sugerencias a un profesor ...pasar un cuaderno como un chismógrafo... ...necesitamos que en esas asambleas de escuela ... con comités con los papás, primero estemos todos los maestros (para explicarles sobre la participación) ... después, ahora sí con los niñosse reúna la directora con los maestros para que les pregunten a los niños ...sus opiniones...”.

Esta investigación tuvo un acercamiento etnográfico con la observación participante y la entrevista como los métodos para conocer la realidad sobre el tema de participación de niñas y niños en contexto escolar; al inicio de la investigación y hasta antes de acudir a la escuela primaria, se planeó una investigación de corte mixto con cuestionarios y entrevistas a diversos actores entre ellos niñas y niños, sin embargo, en función de las recomendaciones de investigación del paradigma de la Sociología de la Infancia, pero después de haber acudido por primera vez a la escuela primaria, se decidió cambiar los métodos para ser exclusivamente cualitativos, por diversas razones: la primera, fue la dificultad de adaptar la encuesta para niñas y niños de grados iniciales, la segunda, fue que a partir de las vivencias en ese espacio se podría recuperar más información mediante

técnicas e instrumentos que posibilitaran la interacción con la población de interés para la investigación.

Del mismo modo, se recurrió a la teoría fundamentada, que permitió ir modificando los diversos conceptos y teorías usadas para esta investigación. Sin embargo, cuando me encontré en la observación sobre la construcción del parque con las niñas y niños; ellos se esforzaban por construir una mesa y cargar unos troncos; así que sentí la necesidad de apoyarles y proponer más cosas, como un martillo y clavos para asegurar la mesa, algunos alambres para que la cerca quedará más firme; comenté con compañeros de la maestría sobre el asunto de resolver con ellos la problemática y discutimos sobre la metodología y la recolección de los datos, así como la influencia de ellos en los resultados de la investigación.

Intervine sólo como observador, pregunté y opiné algunas cosas durante esas sesiones con la niñez; sin embargo, luego de haber concluido este informe, me parece que la metodología más adecuada para recuperar diversas concepciones, así como disposiciones de los sujetos y experiencias para la participación, es justamente impulsando procesos de participación con niñas y niños, porque con ello se pudo haber rescatado con mayor profundidad las concepciones de niñas y niños, identificado las problemáticas y obstáculos de docentes, directivos e incluso de familiares para la realización de éste y otro tipo de proyectos que surgen por iniciativa de los propios niños y niñas; se hubiese podido pilotear y sistematizar una propuesta de participación para este espacio. Aspectos que no sucedieron, pero que pueden ofrecer pautas construir y experimentar la transformación en las concepciones y prácticas docentes, y no sólo ofrecer la reflexiones durante las entrevistas, y que quizá no trascendieron a la vivencia cotidiana entre niñas y niños.

Con relación al proceso formativo, el autor de este documento, proviene de una historia de activismo social en la defensa de los derechos humanos, en este sentido, es difícil aceptar la falibilidad en los procesos, porque una máxima del activismo social es que la razón les asiste; es con las prácticas cotidianas orientadas por tales ideas, que se inició la maestría, porque casado con ciertos métodos, formas y prácticas se buscó repensar, desaprender y aprender de manera distinta en la investigación; sin embargo, los procesos administrativos, la asignación de diversas personas como tutoras durante el posgrado, así

como algunas prácticas discursivas de persuasión para estar en algunos eventos o espacios universitarios, me generaron disgusto y frustración por pensar que no lograba el objetivo.

Después de casi tres años de proceso formativo, considero que desaprendí como profesional, aprendí como persona y agente social, aporté como investigador y reconocí mi falibilidad, espejeando en compañeros colegas de quienes sigo aprendiendo de su tenacidad, dedicación y posiciones teóricas y políticas. Aprendí también, que en este tipo de procesos, como en la defensa de los derechos humanos, es necesario tomar una postura, asistida por la razón, aunque cada persona tenga su propia razón o el conjunto de ellas, aprendí que las decisiones de modificar temas, metodologías, instrumentos es personal, aunque en el proceso es necesaria una discusión con personas con mayor experiencia, en las temáticas y en las metodologías.

Aprendí que investigar es una tarea de privilegio y esto es lo primero que hay que comprender en toda investigación, pero principalmente en estudios sobre infancia, primero porque somos personas adultas y segundo porque la credencialización lo permite, ya no se diga el cúmulo y acervo teórico y conceptual que cada persona investigadora ha incorporado a su pensar; pero es justamente desde el reconocimiento de ese privilegio donde existe la posibilidad de aprender con niñas y niños y de reconocer que la investigación es la reflexión y la solución conjunta de problemas de este mundo, donde la infancia, la adultez, la vejez, la discapacidad, la pobreza, la injusticia, la participación, son formas de relación interdependientes que se van significando y re-significando día con día.

Referencias

- Acevedo, A.M., Duro E. y Grau I. M. (2002). UNICEF va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad. Buenos Aires. Fondo de Naciones Unidas para las Infancias (UNICEF). Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela4.PDF.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* (México), 26(73), 249-264. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es.
- Aladino, E. (2015). El pensamiento rizomático, en Gilles Deleuze y Félix Guattari. Cuatro Patios No. 10. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Recuperado de <http://revista4patios.com/pensamiento-rizomaacutetico.html>
- Alzate, M.V. (2003). La Infancia: Concepciones y Perspectivas. Colombia: Papiro. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepciones%20de%20infancia.%20pdf.pdf?sequence=1>
- Anaya, R. Suarez, J. (15 de noviembre de 2015). Formación para la democracia y el desarrollo moral. El caso del Plan Estratégico del Sector Educativo en el Estado de Chihuahua 1997-2005. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México: Consejo Nacional de Investigación Educativa.
- Asociadas por lo Justo (2012). Diccionario de la Transgresión Feminista. Obtenido de https://justassociates.org/sites/justassociates.org/files/diccionario-de-la-transgresion-feminista_0.pdf.
- Banda de Viento Emperador. 13 de marzo de 2014. Carnaval Co. La Raza, Pachuca, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0khfWlbg7MU>.
- Bárcena, F. (1997). El oficio de la ciudadanía, introducción a la educación política. España: Paidós.
- Berstein, B. (1990). El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas. En Poder, educación y conciencia. Barcelona: El Roure.
- Berstein, B. y Díaz M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Collected Original Resources in Education (CORE)*, Vol. 8, No. 3. Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa.
- Berteley, M. (2002). Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México.
- Bretones, R.A. (1996). Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva*, 8(3), 287-298. Recuperado en 22 de mayo de 2017, de

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652012000400006&lng=es&tlng=es.

- Calleja, G. (2015). Representaciones sociales sobre participación infantil de niñas y niños del programa NEPSO en el Estado de México. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), última Modificación del 24 de febrero de 2017. México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1984). Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales. México. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4652786&fecha=08/02/1984.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1993). Ley General de Educación. México. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. México. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014.
- Castelán, R., García, L. y Olvera, J. (2012). Hidalgo y sus infancias. Aproximaciones a la situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes. México: Servicios de Inclusión Integral A.C.
- Comité por los Derechos del Niño (2009). Observación General No. 12, el derecho del niño a ser escuchado. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Comité por los Derechos del Niño. (2009). Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño. México: UNICEF, recuperado de <https://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>.
- Creswell, J. W., y Plano-Clark, V. L. (2007) Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Recuperado de http://www.antle.iat.sfu.ca/courses/iat834/resources/Creswell%26Clark_Chap4%265.pdf.
- De la Fuente, G. (2015). Agencias y Multiplicidades, Gilles Deleuze en su 90 aniversario. Facultad de Filosofía y Letras: UNAM, consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=9PNNytJDGGQ>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980/2002). Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia. Valencia, España, 5ª. Edición 2002.
- Díaz, L; Torruco, U; Martínez, M; y Varela, M; (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. ELSEVIER, 2(7), 162-167.
- Espinosa, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. Andamios, 5(10), 71-109. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000100004&lng=es&tlng=es.

- Fernández, A. (15 de noviembre de 2015). Formación Ciudadana: Jóvenes y Acción Colectiva. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gaitán, L. (1999). El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar, Comunidad de Madrid. Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM007025.pdf>.
- Gaitán, L. (Junio de 2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad, Norteamérica, 43. Recuperado de <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>>
- Gallego, A.M. y Gutiérrez, D. (enero-junio, 2015). Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños. Zona Próxima, núm. 22, pp. 87-104 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658007>.
- Geremia, V. (Diciembre de 2009). Índice de medición de calidad de las leyes en el marco normativo de los derechos de la infancia. Red por los Derechos de la Infancia en México. Recuperado de <http://www.derechosinfancia.org.mx/indicemedicion.pdf>
- Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>.
- Gómez, M. (2006). Los derechos de la infancia, entre miedos y crueldades. Notas sobre los riesgos sociales en la infancia. El Cotidiano, 211, 50-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513507>.
- Gómez, M. y Zanabria M. (2010). Tutela y Minoridad: nociones vinculadas al desamparo infantil. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de https://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/tutela_minoridad.pdf.
- Granados, A. (2011). El proceso de la migración en el área metropolitana de Pachuca. En Vázquez S.G. Sociedad y Biografías en la Ciudad de Pachuca Hidalgo (pp. 49- 112). Universidad Autónoma de Hidalgo disponible en https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/5425/sociedad_y_biografias.pdf
- Grazier, O. y Navas, A. (06 de mayo de 2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. Revista de Educación No. 356 (pp. 133-158). Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_06.pdf.
- Guerrero, M. G. (2012). La protección de los derechos humanos en el estado de derecho internacional. Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3070/9.pdf>.
- Gutiérrez, A y Pernil, P. (2013). Historia de la Infancia, itinerarios Educativos, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

- Hammerlsey, M. y Atkinson, P. (1994). *Enografía, métodos de investigación*. Barcelona, Buenos Aires, México. Paidós.
- Hart, R. A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, *Innocenti Essay* no. 4, International Child Development Centre, Florence. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>.
- Hernández, J. (15 de noviembre de 2015). *Ciudadanía y Educación Superior: El Carácter Político de la Universidad Pública*. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Hernández, S.R., Fernández, C. C. y Baptista, L.P.(2006). *Metodología de la investigación*. 4ª Edición. México. McGraw-Hill.
- Hersh, R., Reimer, J., Paolitto, D. (1979). *El crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hodge, B., Anthony, W. y Gales, L. (2003). *Teoría organizacional, un enfoque estratégico*. 6ª Ed. Madrid, España: Prentice Hall.
- Humanium (2016). *Historia de los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.humanium.org/es/historia/>
- James, A. y Prout, A. (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, Routledge, Oxon. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=wQ6V2WUlaTsC&pg=PR3&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false.
- Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. Zona Próxima, (8), 108–123. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte Colombia. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1687/4634>.
- Jiménez, C. A. (2013). *El dispositivo pedagógico en la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco*, 18(1), 70–84. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/7482>.
- Liebel, M. (2016). *La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia*. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, p. 24-42. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/308221/398230>.
- Liebel, M. y Muñoz, M. (2009). *Sobre la historia de los derechos de la infancia*. En *Infancia y Derechos Humanos, hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Páginas- 23- 40. Recuperado de http://webs.ucm.es/info/polinfan/2010/Infancia_y_DDHH_Liebel_Martinez.pdf.
- Liebel, M., y Saadi, I. (2012). *La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural*. *Desacatos*, 123–140. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-92742012000200009&script=sci_arttext.

- Lozano, E. (15 de noviembre de 2015). El Camino de la distancia: cultura y formación política de estudiantes activistas universitarios. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Luna, J. (2014). La participación infantil y las políticas sociales de infancia en las ciudades de México, Distrito Federal y Rosario, Argentina. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mantecón, T. (2010). Formas de disciplinamiento social: perspectivas históricas. Revista de Historia Social y de las Mentalidades. Departamento de Historia Universidad de Santiago de Chile. Volumen 14, N° 2, p.263-295. Recuperado de <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/241>.
- Martínez, E. R. (25 de septiembre de 2009). Poder y resistencia en la cotidianidad de la vida escolar. Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa . Veracruz, Veracruz, México: Colegio Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Martínez, E. R. (25 de septiembre de 2009). Poder y resistencia en la cotidianidad de la vida escolar. Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, México: Colegio Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Martínez, J., Armenta E. y Vargas J. (11 de noviembre de 2011). Formando docentes que educan en la democracia. Memoria del XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa. Ciudad de México, Ciudad de México, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Mejora tu Escuela (2014). Escuela Primaria Libertadores de América, recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/13DPR0687Q>.
- Mertens, D.M. (2010). Research and evaluation in education and Psichology, integrating, diversity whit quantitative, qualitative and mixed methods. SAGE. United States of América. 241 – 248. Recuperado de https://books.google.com.mx/books/about/Research_and_Evaluation_in_Education_and.ht ml?id=VEkXBAAAQBAJ&redir_esc=y.
- Molina, A. (2011). Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Molina, A. & Heredia, E. (2013). “Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos”, cap. 4, pp. 211-272. en: Yurén, T. y Hirsch, A. (Coord. Gral.), La investigación en México en el campo educación y valores. 2002-2011. México: ANUIES/COMIE. (Colección Estados del Conocimiento).
- Morlachetti, A. (2013). Sistemas nacionales de protección integral de la infancia: fundamentos jurídicos y estado de aplicación en América Latina y el Caribe. CEPAL-UNICEF. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/4040-sistemas-nacionales-proteccion-integral-la-infancia-fundamentos-juridicos-estado>.

- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica, métodos de investigación educativa en educación especial. UNAM, recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf.
- Negrete, S. (15 de noviembre de 2015). Juicio moral de los estudiantes de dos ingenierías en torno al respeto del reglamento institucional. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Novella, A. M. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. Educación Social: Revista de intervención socioeducativa. No. 38. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2667483>.
- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. No. 2 Vol. 13, 380–403. Salamanca, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390019>.
- Nussbaum, M.C. (2012). Crear capacidades, propuestas para el desarrollo humano. Paidós, España.
- Ochoa, A. y Morales, L. (15 de Noviembre de 2015). ¿Qué significa participar en la escuela? Ideas de las y los estudiantes de un bachillerato público del estado de Querétaro. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Organización de Estados Americanos (1969). Convención de Viena. Recuperado de <https://www.oas.org/legal/spanish/documentos/convencionviena.htm>.
- Organización de las Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>.
- Organización de las Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Ginebra. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional. Revista Complutense de Educación No. 1-2, Vol. 13. Paidós. Barcelona/Madrid. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110301A>.
- Orozco, J., Olaya, A. y Villate, V. (2008, diciembre). Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia: experiencia de construcción participativa de un modelo de educación de calidad. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 102–115.

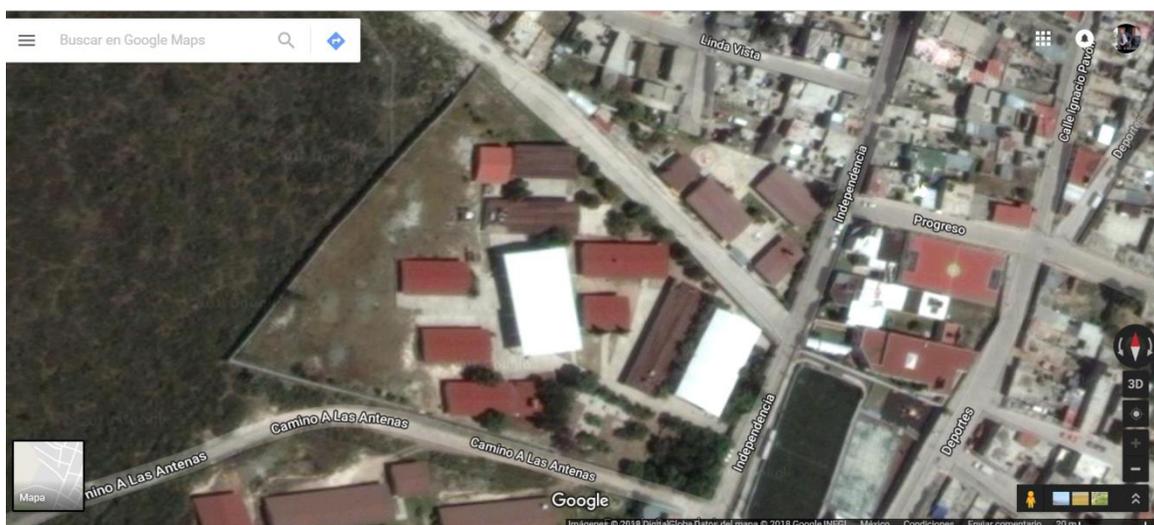
- Parra, C. y Del Pilar, A. (2009). La estructura organizacional y el diseño organizacional, una revisión bibliográfica. *Revista Gestión y Sociedad*. Universidad De La Salle. p.p 97-108
Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/1141> .
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, núm. 27, pp. 81-102. Recuperado de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>
- Pollock, L. (2004). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ponce, C. y Molina, A. (11 de noviembre de 2011). Elementos que estructuran la ciudadanía entre los estudiantes de secundaria. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ponce, V., Casillas, E. y Cardiel, M. (15 de Noviembre de 2015). Concepciones de estudiantes de formación cívica y ética. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Rabello, L. (2005). Participación política en el contexto escolar: experiencias de jóvenes en la acción colectiva. *Participación política en el contexto escolar*. Río de Janeiro: Universidad Federal de Río de Janeiro- Brasil. Recuperado de http://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/download/182_3617948b54f108b3d3a68f866dc18de9.
- Ramírez, M., Palape, P., y Contreras, S. (2015). Concepciones juveniles sobre participación infantil y derechos del niño. *Revista de Psicología*, 261–268. Recuperado de <http://doi.org/Volumen21>.
- Ramírez, R. (2005). *La Infancia: época prehispánica*. Veracruz, México. Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/1934>.
- Ribetto, A. (2014). Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias. *Revista Latinoamericana Polís* No. 37. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/9785>.
- Rodríguez, L. (2011). La complejidad en los procesos de configuración de las prácticas de formación de ciudadanía en la escuela. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/ 6.- Educación Y Valores/Ponencia, 1–9. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_06/1119.pdf
- Rodríguez, S. (noviembre de 2013). *Superando el adultocentrismo*. UNICEF. Recuperado de <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf>
- Romo, M. (2012). *La construcción de la ciudadanía a partir de proyectos educativos en el espacio escolar en Latinoamérica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosa, P. C. (2009). La ciencia que se está haciendo. Reflexiones metodológicas de la mano de Pierre Bourdieu. *KAIROS. Revista De Temas Sociales.*, (24).

- Rosano, S. (2015). Análisis de la participación estudiantil en la vida escolar: estudio de caso en dos escuelas ecuatorianas. Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/6167>.
- Santillán, V., Vilorio, E., y Galaz, J. (2015). Construir Ciudadanía en el Contexto universitario: reto y desafío de las universidades. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Saracostti, M., Caro, P., Grau, M., Kinkead, A., y Vatter, N. (2015). El derecho de participación en la niñez: alcances y desafíos para la investigación social. *Revista Del CLAD Reforma Y Democracia*, (62), 221–244. Recuperado de
- Scribano, A. (2003). “La observación”, en: R. Sanmartin, *Observar, escuchar, comparar, escribir.*, 1st ed. Barcelona: Ariel Antropología, pp.55-69.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013- 2018. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WuUq4Ygvw2w.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada. Coordinación del Servicio Profesional Docente, recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/PLANEACION_DIDACTICA/VF_GUIAS_ACADEMICAS_PLANEACION_DIDACTICA_ARGUMENTADA/2_Guia_Academica_Educacion Primaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2016). Lineamientos Generales para el Ejercicio y Desarrollo de la Autonomía de Gestión Escolar en las Escuelas Públicas de Educación Básica Del Sistema Educativo Nacional de la Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-WQrJVaiEWV-LAGEAC180917VF.PDF>.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación (2016). México. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5436739.
- Sosenski, S., Del Rio, N., Gudiño, M.R., Ávila A. y Loyo E. (2011). *Espejos de la Infancia. Pasado y Presente de los Derechos de niñas, niños y adolescentes en México*. México: Red por los Derechos de la Infancia en México. Recuperado de http://derechosinfancia.org.mx/documentos/Espejos_de_la_Infancia.pdf.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y Participación Social en la Infancia. *Sociedad Educadora. Revista Iberoamericana de Educación*. Volumen 26 . recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.htm>.
- Taylor S.J., y Bodgan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Paidós Básica.

- Ugalde, V. (2014). Derecho a la ciudad, derechos en la ciudad. *Estudios Demográficos Y Urbanos*, 30(3 (90)), 567–595. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31242740003>
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad, esbozo de sociología comprensiva*. 2ª. Edición (1964). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Yuren, M.T. (2000). *Análisis de un sistema de formación, en Formación y puesta a distancia, su dimensión ética*. México: Paidós México.

Anexos

Anexo 1.- Mapa aéreo de la Escuela Primaria Libertadores de América



Fuente: google maps, consultado de <https://www.google.com.mx/maps/@20.1062482,-98.7343894,158m/data=!3m1!1e3>

Anexo 2.- Preguntas elaboradas a partir de los indicadores construidos

Indicador	Preguntas de investigación	Fuente de información
Ideas de los sujetos sobre participación infantil.	¿Qué ideas se le vienen a la cabeza cuando le digo “participación infantil”?	Docentes Alumnos Directivos
Ejemplos de participación infantil en la escuela.	¿Me podría indicar algunas actividades realizadas en la escuela, que involucraron a toda la comunidad escolar?	Docentes Directivos
Importancia de la participación infantil en la escuela para los sujetos	Quizá usted conozca que la Ley General sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en ésta se plantea que niñas y niños tienen derecho a participar y en las escuelas es necesario establecer mecanismos de participación infantil, ¿Cuál es su opinión sobre esto? Algún comentario que usted quiera agregar sobre la entrevista	Docentes Directivos Personal de apoyo Familiares

	¿Qué le deja esta entrevista?	
Concursos interinstitucionales	¿Cuál es el papel de niñas y niños en los concursos institucionales y convocados por otras instituciones? ¿Cuál es el papel de ustedes como docentes para la realización de los concursos institucionales e interinstitucionales?	Docentes Niñas y niños
Homenajes a la bandera	¿Cuál es el papel de las niñas y niños en los honores a la bandera? ¿Cuál es el papel de usted como docente en los honores a la bandera?	Docentes Niñas y niños
Parlamento infantil	¿Han participado en el Parlamento infantil? ¿Cuál ha sido el papel de ustedes como docentes en este proceso? ¿Cuál es el papel de niñas y niños para este proceso?	Docentes Niñas y niños
Asambleas escolares	¿Cómo recuperan la oposición de niñas y niños en las asambleas o espacios escolares de decisión?	Docentes Niñas y niños
Festivales y/o convivios escolares	¿Cuál es el papel de las niñas y niños en los convivios escolares? ¿Cuál es el papel de usted como docente en los convivios escolares?	Docentes Niñas y niños Familiares Planes y programas
Aprendizajes esperados.	¿Qué aprendizajes esperados, tienen una relación con el concepto o niveles de participación infantil?	Plan y Programa para Educación Primaria
Actividades propuestas.	¿Qué estrategias ha diseñado e implementado para fomentar la participación de niñas y niños? ¿Cómo recupera la opinión de niñas y niños para tomar decisiones con respecto a su práctica docente? ¿Cómo recupera la opinión o punto de vista de niñas y niños sobre las actividades escolares descritas?	Docentes Alumnos
Proyectos escolares.	¿Cómo recuperan las inquietudes de las alumnas y los alumnos? ¿Podría describirme algún	Docentes Alumnos

	proyecto donde niñas y niños se organizan para plantear soluciones de la escuela o la comunidad?	
Fuente: Elaboración Propia con base en Dian 2013		

Anexo 3. Registros de observación realizados en la Escuela Primaria “Libertadores de América”

Clave de Observación	Actividad registrada
OBS01RCM15032017	Documentos informativos para el personal docente en la dirección.
OBS01RCM16032017	Ensayos para el festival de primavera/natalicio de Benito Juárez/ Aniversario de la expropiación petrolera. Vendimia para “reinas de la primavera”
OBS01RCM1703201	Reacción de personal de apoyo ante decisiones de las autoridades.
OBS01RCM21032017	Festival- desfile y vendimia de día de la primavera, natalicio de Benito Juárez, evento cívico.
OBS01RCM23032017	Reacción de personal de apoyo ante solicitudes de una alumna. Entrevista informal con maestra sobre violencia en la escuela. Entrevista informal con personal de la Cocina Popular.
OBS01RCM31032017	Reunión del Consejo Técnico escolar.
OBS01RCM03042017	Proyecto de parque escolar con los alumnos de 5° grado B.
OBS01RCM06042017	Trato de personal de la tienda escolar hacia adultos y hacia niñas y niños/ recibimiento a una persona nueva a la escuela.
OBS01RCM07042017	Reunión del Sistema Municipal de Protección a los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, donde se propusieron los lineamientos para la participación infantil.
OBS01RCM24042017	Honores a la bandera por parte del grupo 1°. A. / Entrevista a maestro 1.

OBS01RCM24042017	Elaboración de Periódico Mural
OBS01RCM26042017	Obra de teatro sobre emprendedores/ ensayo de mamás para el día del niño.
OBS01RCM27042017	Durante entrevista castigo a dos estudiantes.
OBS01RCM28042017	Festival de día del niño
OBS01RCM02052017	Honores a la bandera por el 1°. B
OBS01RCM03052017	Entrevista a maestra 2.
OBS01RCM04052017	Propuesta a la directora de proyecto para incluir a niñas y niños en el registro de libros/ descarga de camión de pisos.
OBS01RCM17052017	Ensayo de honores a la bandera por parte de 6°. A.
OBS01RCM17052017	Organización de niñas y niños para proyecto de parque escolar.
OBS01RCM22052017	Honores a la bandera por el 6° A.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Anexo 4.- Conteo de aprendizajes relacionados con participación.

Grado	Asignaturas	Aprendizajes de acceso a la información	Aprendizajes que movilizan niveles superiores a la información	Total de Aprendizajes esperados
Primero	Español	42	5	47
	Matemáticas	6	1	7
	Exploración del medio y sociedad	23	8	31
	Formación Cívica y Ética	13	7	20
	Educación Física	8	7	15
	Educación Artística	18	2	20
Segundo	Español	40	9	49
	Matemáticas	31	4	35
	Exploración del medio y sociedad	25	9	34

	Formación Cívica y Ética	15	5	20
	Educación Física	10	5	15
	Educación Artística	11	9	20
Tercero	Español	37	12	49
	Matemáticas	27	11	38
	Ciencias Naturales	12	17	29
	Estudios de la entidad	14	6	20
	Formación Cívica y Ética	10	5	15
	Educación Física	11	3	14
	Educación Artística	17	3	20
Cuarto	Español	44	8	52
	Matemáticas	44	10	54
	Historia	26	1	27
	Geografía	18	1	19
	Ciencias Naturales	17	12	29
	Formación Cívica y Ética	14	5	19
	Educación Física	10	5	15
	Educación Artística	10	10	20
Quinto	Español	38	14	52
	Matemáticas	47	5	52
	Ciencias Naturales	11	18	29
	Geografía	17	3	20
	Historia	25	12	37
	Formación Cívica y Ética	8	12	20
	Educación Física	8	7	15
	Educación Artística	14	6	20
Sexto	Español	38	15	53
	Matemáticas	30	14	44
	Ciencias Naturales	9	19	28
	Geografía	17	1	18
	Historia	27	10	37
	Formación Cívica y Ética	3	17	20
	Educación Física	8	7	15
	Educación Artística	9	7	16

Fuente: Elaboración propia a partir de los aprendizajes esperados en los planes y programas de educación primaria 2011.